Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370688
Centre d'intérêt: 530

Major, Claude.

Différentes façons d'apprendre-- différentes façons d'enseigner-- : le trouble en vaut-il la chandelle? / document conçu et réd. par Claude Major ; [pour le] Service d'éducation des adultes, Direction générale de l'éducation des adultes. -- [Québec] : La Direction, 1981.
74, 58 f. ; 28 cm _ addendum (15 f.).

"Ce document a été préparé dans le cadre du projet de recherche-action liée à l'opération" Différentes façons d'apprendre des étudiants en f[ormation] p[rofessionnelle].

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Formation professionnelle *Méthode d'apprentissage *Méthode d'enseignement *Attitude de l'étudiant *Attitude de l'enseignant *Questionnaire *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Couture *Mécanique *Ebénisterie

S'inscrivant à l'intérieur d'une recherche-action sur les stratégies d'apprentissage des étudiants en formation professionnelle et les stratégies d'enseignement des formateurs, le rapport est axé sur la conception d'un outil de diagnostic s'adressant tant aux formateurs qu'aux étudiants et permettant de faire émerger les réalités expérientielles vécues par ces agents premiers impliqués dans des situations scolaires. La première partie présente le cadre général, les hypothèses, le déroulement et les conclusions de la recherche-action. La deuxième partie regroupe l'instrumentation utilisée pour la mener à terme.

La cueillette d'information et de données s'est faite en 1980-1981 auprès des étudiants et des formateurs des programmes professionnels de couture, de mécanique et d'ébénisterie, par le biais d'entrevues semi-structurées menées par les conseillers pédagogiques. Deux grilles de questionnement (reproduites en annexe) étaient destinées, l'une à l'étudiant, l'autre au formateur. L'échantillon retenu comprenait 73 étudiants et 16 formateurs venant de six commissions scolaires régionales.

L'étude permet de conclure qu'il est possible de dégager les stratégies d'apprentissage utilisées par des étudiants considérés individuellement ou en groupe, que ces stratégies influent sur les stratégies d'enseignement et que cette influence a d'autant plus de force que l'utilisateur de la stratégie d'apprentissage la connaît, la maîtrise bien et sait en tirer le maximum d'efficacité.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370656, 8370657

Auteur de l'analyse: fr

MAJOR, Claude

"différentes façons d'apprendre...
différentes façons d'enseigner...
le trouble en vaut-il la chandelle?

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de
l'éducation des adultes

E D U Q 8370688

Différentes façons d'apprendre...
Différentes façons d'enseigner...
Le trouble en vaut-il la chandelle?

Document conçu et rédigé par:

Claude Major, psychologue
Conseiller pédagogique
Service d'Education des Adultes

Ce document a été préparé dans le cadre du projet de recherche-action liée à l'opération "Différentes façons d'apprendre des étudiants en F.P.". A ce titre, il a été préparé spécialement à l'intention des deux professionnels de l'EAD porteurs de cette opération, i.e. Yves Guertin et Roger Blanchette

PREMIERE PARTIE

MAI 1981

PLAN DE CE DOCUMENT

INTRODUCTION	:	C'est quoi "au juste" ce projet-là?
PREMIERE PARTIE	:	Quelles étaient les pistes de départ de ce projet-là? Quelles étaient les hypothèses?
DEUXIEME PARTIE	:	Comment a-t-elle été menée cette recherche-action?
TROISIEME PARTIE	:	Cette recherche-action a-t-elle rapporté quelque chose?
QUATRIEME PARTIE	:	On pourrait faire quoi avec cela? Ca nous amène où maintenant de savoir cela?
CINQUIEME PARTIE	:	Et puis après?...
CONCLUSION	:	Est-ce une fin ou un début...?

TABLE DES MATIERES

PAGES

INTRODUCTION..... 7

Première partie:..... 10

. Hypothèses par rapport aux stratégies d'apprentissage des étudiants..... 11

. Hypothèses par rapport aux stratégies d'enseignement et/ou formules pédagogiques des formateurs..... 11

. Hypothèses par rapport aux "zones de compatibilité" entre les stratégies d'apprentissage des étudiants(es) et les stratégies d'enseignement et/ou formules pédagogiques des formateurs..... 12

. Pourquoi se donner tout ce trouble?..... 14

.. C'est quoi une prescription?..... 14

.. Ca implique quoi comme décisions?..... 14

.. Elles se prennent comment ces décisions?..... 15

.. Qu'avons-nous fait dans cette recherche-action en regard de ces hypothèses?..... 18

Deuxième partie:..... 20

. Le contexte général ayant fait naître cette recherche-action..... 21

. L'approche méthodologique retenue par rapport..... 22

.. au déroulement général de cette opération..... 22

.. à la confection des questionnaires s'adressant aux étudiants(es) et aux formateurs..... 24

.. à la confection des outils de traitement et d'analyse des données..... 26

.. à l'identification et au regroupement des hypothèses retenues pour cette recherche-action..... 26

PAGES

. Le choix de l'échantillon retenu..... 28

. La stratégie de cueillette des données..... 29

. Le modèle de traitement des données brutes incluant la codification numérique des stratégies d'apprentissage et sa signification..... 30

Troisième partie:..... 37

. Programme professionnel: couture..... 39

.. Quelle est la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante?..... 39

.. Quelle est la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante?..... 40

.. Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par les formateurs?..... 41

.. Analyse critique des zones de compatibilité et d'incompatibilité..... 48

.. Conclusions de notre analyse..... 49

. Programme professionnel: ébénisterie..... 50

.. Quelle est la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante?..... 50

.. Quelle est la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante?..... 51

.. Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par les formateurs?..... 52

.. Analyse critique des zones de compatibilité et d'incompatibilité..... 53

.. Conclusions de notre analyse..... 54

PAGES

. Programme professionnel: mécanique..... 55

.. Quelle est la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante?..... 55

.. Quelle est la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante?..... 56

.. Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par les formateurs?..... 59

.. Analyse critique des zones de compatibilité et d'incompatibilité..... 60

.. Conclusions de notre analyse..... 62

. Par rapport à l'ensemble des données..... 63

.. Que se dégage-t-il par rapport aux stratégies "intra-sous-groupes" dominantes?..... 63

.. Que se dégage-t-il par rapport aux stratégies "inter-sous-groupes" dominantes?..... 63

.. Quelles sont les formules pédagogiques "inter-sous-groupes" dominantes chez les formateurs pris dans leur ensemble?..... 64

.. Qu'est-ce que nous pouvons en conclure?..... 64

Quatrième partie:..... 66

. Les étudiants(es) et leurs stratégies d'apprentissage..... 67

. Les formateurs et leurs stratégies d'enseignement et/ou leurs formules pédagogiques..... 68

. Le contexte académique et sa double dynamique: est-ce compatible ou incompatible?..... 68

Cinquième partie: Et puis après?..... 70

CONCLUSION..... 73

A V E R T I S S E M E N T

Le rapport de cette recherche-action est présenté en deux (2) parties distinctes. La première partie présente le cadre général, les hypothèses, le déroulement et les conclusions de cette recherche-action. La deuxième partie regroupe l'ensemble de l'instrumentation utilisée pour mener à terme cette recherche-action.

INTRODUCTION

C'EST QUOI "AU JUSTE" CE PROJET-LA?

Si nous voulions cerner de façon concrète l'objet de cette recherche-action, nous pourrions le faire à partir du questionnement suivant qui constituait le coeur de ce projet:

A) Est-il possible de dégager, sur une base empirique, observable, les stratégies d'apprentissage utilisées par un(e) étudiant(e) ou un groupe d'étudiants(es) donnés(es)?

Est-ce vérifiable visuellement, que les étudiants(es) n'utilisent pas effectivement les mêmes stratégies d'apprentissage lorsqu'ils(elles) sont impliqués(es) dans une situation académique donnée?

Si ça existe effectivement des stratégies d'apprentissage, est-ce qu'elles influencent réellement les stratégies d'enseignement et/ou le choix de formules pédagogiques utilisées par les formateurs pour passer leur message? Si oui, comment?

B) Est-il possible de dégager, sur une base empirique, observable, les stratégies d'enseignement et/ou le choix des formules pédagogiques utilisées par les formateurs pour passer leur message? Pouvons-nous vérifier, visuellement, l'impact de ces formules pédagogiques et/ou de ces stratégies d'enseignement sur les stratégies d'apprentissage des étudiants(es) impliqués(es) dans ces contextes académiques?

Est-ce que le choix que font les formateurs de certaines formules pédagogiques et/ou de certaines stratégies d'enseignement est basé sur les "caractéristiques" de la clientèle étudiante à laquelle s'adresse cette intervention ou sur les "caractéristiques intrapersonnelles" du formateur lui-même?

C) Est-il possible d'observer empiriquement jusqu'à quel point le choix de formules pédagogiques et/ou de stratégies d'enseignement, par les formateurs, peut favoriser, diminuer ou éliminer les potentialités de certaines stratégies d'apprentissage d'étudiants(es) impliqués(es) dans ce cheminement académique?

Où sont les "zones de compatibilité" entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement? Quel est le prix à payer de prendre le risque "d'ignorer" si une stratégie d'enseignement et/ou une formule pédagogique donnée est "compatible" avec une stratégie d'apprentissage donnée?

Ces trois (3) blocs d'interrogation constituent l'essence de cette recherche-action. Il serait opportun, dès maintenant, de dégager la toile de fond de cette réflexion systématique:

- Cette recherche-action se veut le plus près possible de la réalité "concrète" du vécu quotidien d'un formateur et/ou d'un(e) étudiant(e) donné(e).

- Cette recherche-action veut partir des dynamiques expérientielles observables tant chez les formateurs que les étudiants(es) et en dégager, si possible, les lignes directrices. Elle ne voulait pas faire l'inverse i.e. partir de certaines hypothèses ou certains modèles théoriques et tenter d'en vérifier la pertinence ou la fiabilité sur des terrains concrets.

- Le choix de nos hypothèses de travail, de notre instrumentation, de nos grilles de compilation, de nos outils d'analyse et d'interprétation des données se doivent de respecter les deux principes directeurs précédents.

Initialement ce projet devait s'adresser exclusivement aux programmes de "Mécanique d'Auto". Par la suite, l'Equipe d'Aide au Développement (EAD) a décidé d'élargir l'éventail des programmes professionnels et en a ajouté deux autres: un programme de couture et un programme d'ébénisterie.

Pour mener à terme cette opération, les porteurs du dossier à l'EAD et l'auteur de ce rapport avons décidé qu'il était opportun de débuter le travail par une phase de "diagnostic" auprès des agents premiers impliqués dans une situation académique: les formateurs et les étudiants(es). Suite aux travaux de cette phase, il pourrait éventuellement s'avérer utile, si les conclusions de cette recherche-action nous y amènent, de concevoir des "guides d'apprentissage" respectueux de certaines stratégies-types d'apprentissage; ces projets de conception constitueraient une nouvelle phase de cette recherche-action.

Le mandat de l'auteur de ce rapport à l'intérieur de cette recherche-action était le suivant:

- Conception d'un outil de diagnostic s'adressant tant aux formateurs qu'aux étudiants(es) et permettant de faire émerger les réalités expérientielles vécues par ces agents premiers impliqués dans des situations académiques données.

- Elaboration d'une stratégie de traitement, analyse et interprétation des données obtenues.

- Rédaction du rapport final de cette recherche-action.

- Présentation et discussion de ce rapport avec des représentants des Commissions Scolaires impliquées.

Cette recherche-action a été mise en marche en septembre 1980 et la rédaction du rapport de cette étude a été complétée en avril 1981.

PREMIERE PARTIE

QUELLES ETAIENT LES PISTES DE DEPART DE CE PROJET-LA? QUELLES ETAIENT LES HYPOTHESES?

Dans l'introduction de ce rapport, nous faisions mention que cette recherche-action reposait sur trois (3) blocs d'interrogation. Nous allons prendre chacun de ces regroupements de questions et allons présenter les hypothèses de travail qui ont guidé cette réflexion systématique.

A) Par rapport aux stratégies d'apprentissage des étudiants(es)

Nous avions initialement deux (2) hypothèses.

A-1: Chaque étudiant(e) a son style d'apprentissage i.e. chaque étudiant(e) utilise et privilégie des situations, méthodes et activités d'apprentissage lui permettant une utilisation des points majeurs (éléments-forces) de son style d'apprentissage.

A-2: Chaque étudiant(e) a son niveau d'apprentissage i.e. le comportement de chaque étudiant(e) en situation d'apprentissage, la dynamique-type de chaque étudiant(e) en situation académique est inséparable et est en interrelation avec la phase psychologique de vie où cette personne se situe. C'est donc dire que la dynamique-type utilisée par un(e) étudiant(e) donné(e) dans une situation académique donnée est dans le prolongement et la continuité de l'influence de certaines variables psychologiques intrapersonnelles en opération à un stade donné de la vie de cet(te) étudiant(e).

B) Par rapport aux stratégies d'enseignement et/ou formules pédagogiques des formateurs

B-1: Chaque formateur a son style d'apprentissage i.e. chaque formateur utilise et privilégie des situations, méthodes et activités d'apprentissage lui permettant une utilisation des points majeurs (éléments-forces) de son style d'apprentissage.

B-2: Chaque formateur a son niveau d'apprentissage i.e. le comportement de chaque formateur en situation d'enseignement, la dynamique-type de chaque formateur en situation académique est inséparable et est en interrelation avec la phase psychologique de vie où ce formateur se situe. C'est donc dire que la dynamique-type utilisée par un formateur donné dans une situation académique donnée est dans le prolongement et la continuité de l'influence de certaines variables psychologiques intrapersonnelles en opération à un stade donné de la vie de cette personne.

B-3: Nonobstant l'influence des styles et des niveaux d'apprentissage du formateur sur l'élaboration de ses formules pédagogiques et/ou de sa stratégie d'enseignement, le choix de cette stratégie et/ou de certaines formules pédagogiques se fait habituellement, selon nous, sur une base intuitive et expérientielle i.e. le choix de la stratégie et/ou des formules repose à la fois sur l'expérience du formateur, ses intuitions, ses connaissances théoriques de certaines stratégies et/ou formules, les positions du département auquel il appartient (s'il y a lieu) et l'influence qu'ont eue ses anciens formateurs qui lui ont enseigné des cours semblables ou une matière identique.

C) Par rapport aux "zones de compatibilité" entre les stratégies d'apprentissage des étudiants(es) et les stratégies d'enseignement et/ou formules pédagogiques des formateurs

C-1: Le formateur ne réfléchit pas systématiquement à l'impact qu'a sa stratégie d'enseignement et/ou ses formules pédagogiques sur la stratégie d'apprentissage des étudiants(es). Pour l'enseignant-type, l'étudiant moyen prend des notes de cours, lit des textes d'appoint, fait les travaux demandés (en laboratoire, en atelier, à la maison), fait les contrôles et examens prévus et réussit les exercices de laboratoire, d'atelier ou autres requis par le cours ou le programme. Ces diverses productions de l'étudiant(e) sont traduites en résultante académique (note) et de là, une décision est prise à savoir si l'étudiant(e) a réussi ou échoué le cours compte tenu des "objectifs" poursuivis par ce cours ou ce programme de formation.

C-2: Pour une raison ou pour une autre, chaque étudiant(e) et formateur dans une situation académique donnée, adopte une stratégie de nivellement et s'adapte jusqu'à un certain point à la stratégie d'apprentissage commandée par la situation académique existant à un moment donné.

Ceci pourrait expliquer, jusqu'à un certain point, le fait suivant: même si un formateur n'a aucune idée précise des styles et niveaux d'apprentissage de sa clientèle étudiante ainsi que ses propres styles et niveaux d'apprentissage et même si les étudiants(es) n'ont aucune idée précise de leurs styles et niveaux d'apprentissage de même que les styles et niveaux d'apprentissage de leurs formateurs, ils réussissent à créer, sur une base intuitive et expérientielle une dynamique-type permettant à une majorité d'individus de retrouver des situations, méthodes et activités d'apprentissage satisfaisantes et qui permettront de rencontrer les exigences académiques des formateurs. C'est donc dire que l'ensemble des agents premiers impliqués dans une situation académique donnée (formateurs et étudiants(es)) développent sur une base intuitive et expérientielle

(à partir de leur vécu), au fur et à mesure de leur évolution comme entité groupale, une stratégie d'adaptabilité et de nivellement permettant "au plus grand nombre possible" de retirer "quelque chose" de leur expérience académique.

Afin de clarifier la terminologie utilisée dans ce rapport pour décrire les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, nous présentons maintenant quelques définitions opérationnelles importantes:

1- Par "situation d'apprentissage", nous entendons un choix "d'environnements" propices à l'apprentissage.

2- Par "méthode d'apprentissage", nous entendons un choix "d'approches" propices à l'apprentissage.

3- Par "activité d'apprentissage", nous entendons un choix de comportements, de conduites propices à l'apprentissage.

4- Par "formule pédagogique", nous entendons un système formé d'un certain nombre de caractéristiques entrant en interaction et interrelations d'un certain nombre de manières et pouvant générer des impacts différents par rapport à certains facteurs-clés de la situation académique.

Exemples de caractéristiques: source d'information, moyens de communication, degré d'individualisation, fréquences des interventions des étudiants pendant la période-contact, etc.

Exemples d'impacts pouvant être générés: relation formateur-étudiant (présence ou absence d'intermédiaire), utilisation d'un matériel pédagogique précis, importance et fréquence des échanges entre le formateur et les étudiants, la taille du groupe, la provenance de l'initiative (du formateur ou de l'étudiant), etc.

Nous endossons à ce niveau la position théorique de Michèle Tournier, du Collège Maisonneuve, exprimée dans son rapport de recherche portant sur une "Typologie des Formules Pédagogiques" publiée en mai 1978 par la DGEC.

POURQUOI SE DONNER TOUT CE TROUBLE?

Pourquoi aller chercher l'opinion des formateurs? Pourquoi aller chercher un diagnostic auprès d'étudiants(es)? Pourquoi...

Selon l'auteur de ce rapport, le sens d'une telle opération, du moins sur une base théorique, est d'en arriver à tendre vers ce que nous appelons "une formation optimale" ou si l'on veut une "formation garantie". Comment y parvenir? Par l'élaboration de prescriptions d'enseignement et de prescriptions d'apprentissage permettant une utilisation optimale des styles et niveaux d'apprentissage tant des étudiants(es) que des formateurs à l'intérieur d'une situation académique donnée.

A) C'est quoi une "prescription"?

C'est l'opération qui consiste à traduire dans des décisions concrètes le diagnostic formulé. Or, nous mettons en place ici une opération visant l'élaboration d'un diagnostic. Que ferons-nous avec celui-ci lorsque nous l'aurons obtenu?

B) Ca implique quoi comme "décisions"?

Les décisions se prennent par rapport à trois (3) paramètres:

B-1: Par rapport aux stratégies d'enseignement:

Il s'agit de répondre à la question suivante: quelles seraient les formules pédagogiques et le niveau d'intervention ou de relations qui permettraient à ces étudiants(es), à l'intérieur d'une situation académique donnée, de faire un apprentissage optimal? Ce choix se fait à l'intérieur d'une certaine typologie de formules pédagogiques et d'une certaine typologie de niveaux d'interventions ou de relations.

B-2: Par rapport aux stratégies (programmes) d'apprentissage:

Il s'agit de répondre à la question suivante: quelles seraient les méthodes, situations et activités d'apprentissage qui permettraient à ces étudiants(es), à l'intérieur d'une situation académique donnée, de faire un apprentissage optimal? Le choix se fait à l'intérieur d'une certaine typologie de situations, méthodes et activités d'apprentissage. L'interaction entre ces trois (3) "contextes d'apprentissage" constitue la stratégie ou le programme d'apprentissage.

B-3: Par rapport à l'interaction entre le choix des formules pédagogiques, le choix des niveaux relationnels et le programme d'apprentissage.

Il s'agit de vérifier si ces prescriptions prennent un sens cohérent et articulé à l'intérieur de la situation académique donnée et s'il y a congruence et continuité entre le choix des formules pédagogiques, le choix du niveau relationnel et le choix des stratégies ou programmes d'apprentissage retenus.

Avant de débuter la conception des prescriptions, il faut d'abord formuler, en termes mesurables, les résultats visés de ces prescriptions. La formulation de ces résultats visés peut toucher diverses cibles:

.. l'acquisition de connaissances

.. l'acquisition d'habiletés

.. le changement d'attitudes

.. certains problèmes spécifiques: mémoire immédiate, rapidité et précision de certains gestes, comportements, attention, concentration, etc.

C) Elles se prennent comment ces décisions?

Dans le cadre de cette recherche-action, l'auteur de ce rapport a utilisé un certain nombre d'hypothèses constituant autant de critères le guidant dans sa lecture des divers "contextes académiques" ayant servi de tremplin de réflexion. Nous allons maintenant présenter ces hypothèses et les expliciter.

Hypothèse no 1:

Dans tout groupe d'étudiants(es), il existe au moins une stratégie "intra-sous-groupe" dominante i.e. au moins une stratégie d'apprentissage spécifique rejoignant 80% et plus des étudiants(es) regroupés(es) à l'intérieur de cette stratégie.

Explicitation: Lorsqu'un formateur se retrouve devant son groupe total d'étudiants(es), ces étudiants n'utilisent pas tous la même stratégie d'apprentissage pour assimiler le

contenu livré par le formateur. Ce que cette hypothèse nous dit c'est ceci: autour de chacune des stratégies d'apprentissage se regroupe un certain nombre d'étudiants(es). Ces regroupements d'étudiants(es) constituent des "sous-groupes" du groupe total d'étudiants(es). Chacun des sous-groupes utilise un programme spécifique d'apprentissage propre à ce sous-groupe en termes de situations, méthodes et activités d'apprentissage. Par contre, il peut arriver qu'à l'intérieur même d'une stratégie d'apprentissage et donc, à l'intérieur même du sous-groupe d'étudiants(es) regroupés(es) à l'intérieur de cette stratégie, qu'il y ait quelques étudiants(es) ayant la même stratégie d'apprentissage de base mais avec une variante par rapport à la situation d'apprentissage de base de cette stratégie. Cette première hypothèse nous dit simplement, qu'au-delà des variantes individuelles pouvant être dépistées pour quelques étudiants regroupées à l'intérieur d'un sous-groupe polarisé autour d'une stratégie d'apprentissage donnée, il existe, à l'intérieur de ce sous-groupe, au moins une stratégie "intra-sous-groupe" dominante rejoignant au moins 80% et plus des individus de ce sous-groupe.

Hypothèse no 2:

Dans tout groupe d'étudiants(es), il existe au moins une stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante i.e. une stratégie d'apprentissage spécifique rejoignant 75% et plus du nombre total d'étudiants(es) de ce groupe. Cette stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante est composée d'un amalgame de stratégies d'apprentissage utilisées par l'ensemble des étudiants(es) de ce groupe.

Explicitation: Autour de chacune des stratégies spécifiques d'apprentissage utilisées par un groupe donné d'étudiants(es) se polarisent des sous-groupes d'étudiants(es). Par contre, ce que cette hypothèse nous dit c'est ceci: au-delà des propriétés spécifiques de chacune de ces stratégies en termes de situations, méthodes et activités d'apprentissage, ces stratégies incluent des "zones de jonction", des points communs, et même certaines dimensions identiques par rapport aux divers contextes d'apprentissage. C'est donc dire qu'au-delà des différences entre les stratégies d'apprentissage, il y a des "zones de similarités" inter-stratégies et donc, au niveau des étudiants(es) des zones de similarités ou de ressemblances "inter-sous-groupes". Cette deuxième hypothèse nous dit qu'il est possible de dégager, pour un groupe donné d'étudiants(es), au moins une stratégie d'apprentissage spécifique rejoignant 75% et plus du nombre total d'étudiants(es) de ce groupe. Cette stratégie d'apprentissage devient alors la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante de ce ce groupe total d'étudiants(es).

Hypothèse no 3:

Il y a des différences expérientielles observables entre la stratégie "intra-sous-groupe" dominante et la stratégie "inter-sous-groupe" dominante d'un groupe d'étudiants(es) donnés(es) par rapport aux situations, méthodes et activités d'apprentissage.

Explicitation: Etant donné que fonctionnellement, opérationnellement et expérientiellement, la dynamique "intra-sous-groupe" dominante veut exprimer une réalité différente de la dynamique "inter-sous-groupe" dominante, nous devrions obtenir, d'après cette hypothèse, deux stratégies d'apprentissage différentes en fonction de certains paramètres liés aux situations, méthodes et activités d'apprentissage.

Hypothèse no 4:

Ces différences entre la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante et la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante s'explique par l'influence "contaminante" des diverses stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants(es) de ce groupe.

Explicitation: Nous pouvons comprendre cette hypothèse à la lumière des explications présentées en fonction des trois (3) hypothèses précédentes.

Hypothèse no 5:

Dans chaque groupe total d'étudiants(es), il existe un ou plusieurs étudiants(es) qui s'éloignent significativement de la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" et/ou "inter-sous-groupe" dominante.

Explicitation: Parce que nous considérons comme critère mathématique que la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante doit rejoindre au moins 80% des étudiants(es) d'un sous-groupe d'étudiants(es) polarisé autour d'une stratégie donnée et que la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante doit rejoindre au moins 75% du groupe total des étudiants(es), il arrivera concrètement que, dans un groupe donné d'étudiants(es), certains étudiants(es) auront des stratégies spécifiques d'apprentissage qui s'éloigneront soit de la stratégie intra-sous-groupe ou inter-sous-groupe dominante ou des deux.

Hypothèse no 6:

Dans le contexte d'une formation optimale, il faut que le formateur développe une stratégie d'enseignement et/ou un choix de formules pédagogiques qui rejoignent:

.. la stratégie d'apprentissage intra-sous-groupe dominante

.. la stratégie d'apprentissage inter-sous-groupe dominante

.. la principale stratégie d'apprentissage résiduelle.

Explicitation: L'hypothèse no 4 nous dit que la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante est différente "a priori" de la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante. L'hypothèse no 5 nous dit que, compte tenu des critères mathématiques utilisés pour isoler ces deux stratégies d'apprentissage dominante, nous pouvons retrouver à l'intérieur d'un groupe donné d'étudiants(es) quelques apprenants qui s'éloignent des stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupe" ou "inter-sous-groupe" dominante. Ces étudiants(es) possèdent alors, en fonction du groupe total d'étudiants(es), des stratégies d'apprentissage résiduelles.

Or, pour le formateur qui veut respecter la spécificité de ces stratégies d'apprentissage afin "d'optimiser" la formation de son groupe d'étudiants(es) doit, selon le sens de cette hypothèse, élaborer, concevoir sa stratégie d'enseignement et/ou ses formules pédagogiques dans le prolongement, la continuité ou si l'on veut en congruence avec les données des hypothèses précédentes.

D) Qu'avons-nous fait dans cette recherche-action en regard de ces hypothèses?

Cette recherche-action a été menée à l'intérieur d'un certain nombre de Commissions Scolaires et autour d'un certain nombre de programmes professionnels. A l'intérieur de chacun de ces programmes professionnels, nous avons regroupé un certain nombre d'étudiants(es) inscrits(es) à un certain nombre de cours donnés par un certain nombre de formateurs. Nous expliciterons en détail dans la prochaine partie de ce document le choix et le nombre des C.S.R., le choix et le nombre de programmes professionnels de formation ainsi que le choix et le nombre d'étudiants(es) ayant participé à cette recherche-action.

Partant de ces étudiants(es) et de ces formateurs, nous avons tenté de faire le cheminement suivant:

.. isoler, pour chaque groupe total d'étudiants(es) regroupés(es) autour de chacun des programmes professionnels retenus, les stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupe" et "inter-sous-groupe" dominantes.

.. isoler, pour chaque groupe total d'étudiants(es) regroupés(es) autour de chacun des programmes professionnels retenus, le choix des formules pédagogiques retenues par les formateurs enseignant à ces groupes d'étudiants(es) et ayant participé à cette recherche-action.

.. identifier les "zones de compatibilité" ou les "zones d'incompatibilité" entre le choix des formules pédagogiques retenues par les formateurs et les stratégies d'apprentissage intra-sous-groupe et inter-sous-groupe dominantes de leurs étudiants(es).

.. analyser un certain nombre d'impacts possibles liés "au contexte académique" expérientiel actuel de ces étudiants(es) et formateurs.

.. tirer un certain nombre de conclusions et formuler un certain nombre de recommandations compte tenu de nos observations.

E) Comment avons-nous fait ou mené cette recherche-action?

C'est ce que nous détaillerons dans la prochaine partie de ce rapport.

DEUXIEME PARTIE

COMMENT A-T-ELLE ETE MENEE CETTE RECHERCHE-ACTION?

Afin de répondre le plus adéquatement possible à la question de fond de cette deuxième partie, nous présenterons les informations suivantes:

a) Le contexte général ayant fait naître cette recherche-action

b) L'approche méthodologique retenue par rapport

.. au déroulement général de cette opération

.. à la confection des questionnaires s'adressant aux étudiants(es) et aux formateurs

.. à la confection des outils de traitement et d'analyse des données

.. à l'identification et au regroupement des hypothèses retenues pour cette recherche-action

c) Le choix de l'échantillon retenu

d) La stratégie de cueillette des données

e) Le modèle de traitement des données brutes incluant la codification numérique des stratégies d'apprentissage et sa signification

A) <u>Le contexte général ayant fait naître cette recherche-action</u>

En mai 1980, l'équipe de l'EAD faisait parvenir aux institutions d'enseignement leur offre de services pour 1980/1981. Dans le fascicule 2, l'EAD présentait son offre de service au C.S.R. concernant l'opération touchant la formation professionnelle. A la page 9 de ce fascicule, nous retrouvons le contexte de la présente opération. Nous y lisons ce qui suit:

> "Les outils d'apprentissage individualisé existant en F.P. ne proposent à l'étudiant qu'une seule façon d'apprendre. L'EAD croit que l'apprentissage serait facilité si les outils contenaient plusieurs démarches d'apprentissage. L'EAD fait l'hypothèse qu'il est possible d'introduire ces différentes démarches dans des outils d'apprentissage.
>
> OBJECTIF: L'EAD et 3 organismes auront mis au point un MODELE d'outil d'apprentissage individualisé proposant à l'étudiant plusieurs façons d'apprendre."

L'auteur du présent rapport a été engagé comme "consultant externe" pour faciliter la réalisation de cette offre de service de l'EAD.

B) L'approche méthodologique retenue par rapport...

B-1:...au déroulement général de cette opération

Initialement, cette opération ou cette recherche-action devait impliquer un maximum de trois (3) organismes. Devant le fait que plusieurs Commissions Scolaires manifestaient leur désir de fouiller, scruter une telle problématique, l'EAD a accepté le fait "d'ouvrir les portes" et d'impliquer plus de personnes que prévues dans le projet initial. Etait-ce une erreur? Nous ne le croyons pas. En effet, cerner la réalité expérientielle liée à une telle problématique exige que nous impliquions le maximum de personnes intéressées à nous partager leur vécu. Comme dès le point de départ de cette recherche, les professionnels de l'EAD impliqués dans ce projet et l'auteur du présent rapport s'étaient entendus sur le fait que nous proposions aux organismes impliqués et aux professionnels de ces organismes une démarche plutôt qu'un cadre théorique et une méthodologie rigide, il a été accepté, dès le début de l'opération, de rencontrer, sur une base volontaire, ceux et celles qui désiraient faire un bout de chemin dans le cadre de cette recherche-action et de partager avec eux (elles) des moyens possibles de faire ce cheminement. C'est ainsi, par exemple, qu'il fut décidé que ce serait des conseillers pédagogiques de chaque Commission Scolaire impliquée qui mèneraient à terme les entrevues auprès des étudiants(es) et formateurs impliqués dans cette recherche-action. C'est ainsi, également, que fut décidé, en groupe, l'allure générale que pourrait prendre ces rencontres avec les étudiants(es) et formateurs. C'est pourquoi, également, un professionnel de l'EAD vous a transmis, suite à la rencontre du 7 novembre 1980, une instrumentation tenant compte de vos commentaires et vous permettant de recueillir les données nécessaires à l'établissement du portrait du formateur et de l'étudiant(e) impliqués dans certains programmes professionnels.

Nous voudrions faire ressortir certaines caractéristiques fondamentales de l'approche retenue pour cette recherche-action:

.. Partir le plus près possible des réalités concrètes vécues par les étudiants(es) et les formateurs

.. Aller chercher cette information auprès de ces agents à l'aide de personnes qui sont déjà impliquées dans chacun de ces organismes de formation et qui en connaissent et maîtrisent bien les rouages et subtilités. C'est ainsi que l'EAD a souhaité et accepté votre participation directe à ce projet.

.. Cette cueillette d'information ou de données, auprès des étudiants(es) et formateurs, se faisait par le biais d'une entrevue semi-structurée à l'intérieur de laquelle chaque conseiller pédagogique avait un certain nombre d'outils pour l'aider à faire le tour de certains paramètres mais où il était possible de laisser libre cours à une liberté d'expression pour que les formateurs et les étudiants(es) puissent verbaliser le plus fidèlement possible "leur concrétude".

.. Les professionnels de l'EAD impliqués dans cette recherche-action voulaient, dès le départ de l'opération, que chaque professionnel des Commissions Scolaires impliquées dans ce projet puissent "lire de façon organisée" les données brutes obtenues et donner les suites significatives pour son milieu dans les meilleurs délais. Pour ce faire, les deux (2) professionnels de l'EAD ont convoqué tous les organismes-participants à une rencontre de deux (2) jours, les 5 et 6 février 1981. Dans le cadre des réactions suite à la cueillette de données et des découvertes faites (ou non) à partir de cette denrée brute, l'EAD a présenté aux personnes présentes des matrices permettant un traitement "non filtré" des données obtenues tant chez les étudiants(es) que les formateurs.

Il est donc clair que cette opération ne se voulait pas une recherche expérimentale, une recherche "pure" mais bien une recherche-action i.e. une réflexion cohérente, articulée et systématique autour d'une problématique centrée sur la réalité "empirique, expérientielle" des étudiants(es) et formateurs impliqués dans certains programmes professionnels. Cette réflexion ne se voulait pas teintée d'un cadre théorique et d'une instrumentation expérimentale sophistiquée qui "filtrerait et orienterait" la nature de l'information recueillie. Les porteurs de cette opération proposaient plutôt aux organismes impliquées une démarche méthodologique facilitant une cueillette de données "significatives" et un "traitement significatif" des données brutes obtenues. Pour ce faire, les professionnels de l'EAD remettaient aux organismes impliqués deux "grilles de questionnement": l'une s'adressant spécifiquement à l'étudiant(e) et l'autre s'adressant au formateur. Examinons de plus près ces deux grilles.

B-2:...à la confection des questionnaires s'adressant aux étudiants(es) et aux formateurs*

. Le rationnel ayant prévalu à la confection de l'outil s'adressant aux étudiants(es) est le suivant: nous avons présumé qu'un(e) étudiant(e) n'est pas habitué(e) à réfléchir de façon organisée et articulée au sujet de ses stratégies d'apprentissage. Le système scolaire, ses habitudes académiques, ses référentiels coutumiers par rapport à son travail d'étudiant(e) ne l'amènent pas spontanément à fouiller et scruter cette réalité. Il fallait donc, selon nous, bâtir une grille de questionnement qui puisse permettre à l'étudiant(e) de scruter son vécu par rapport à ses stratégies d'apprentissage d'une façon articulée, empirique, circonstanciée (dans le cadre de certains cours) et "contextée" (dans le cadre d'un programme professionnel donné). Il est bon, à ce stade-ci du rapport, de se rappeler le fait suivant: une stratégie d'apprentissage n'a pas de sens et d'orientation en soi. Une stratégie d'apprentissage acquiert son sens, sa densité et son orientation lorsqu'elle est située dans un contexte donné et dans des circonstances de vie données. C'est donc dire, qu'à la limite, il ne peut pas exister d'outils, de tests psychométriques valides, fiables, etc. qui nous permettent, à coup sûr et indépendamment des contextes et circonstances particulières, de tracer un portrait significatif des stratégies d'apprentissage d'un(e) étudiant(e) donné(e). Le plus loin que nous puissions aller c'est de construire une instrumentation "ad hoc", respectueuse des contingences et des particularités des contextes de la clientèle spécifique à laquelle nous nous adressons. De plus, si nous voulons obtenir un portrait expérientiel significatif, cette grille de questionnement devra être à la fois facilitante pour l'étudiant(e) en terme d'éclairage pour lui aider à définir sa toile de fond stratégique et de plus cette grille devra être semi-structurée afin de laisser place à une spontanéité de réflexion et d'expression. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche-action, nous avons priviligié l'utilisation de l'entrevue à la passation d'un questionnaire écrit. Selon nous, la clientèle étudiante à laquelle nous nous adressions, préférait l'expression orale à l'expression écrite sur un sujet tel que "les stratégies d'apprentissage". Nous avons déjà présenté dans la première partie de ce document notre façon de "découper" les composantes d'une stratégie d'apprentissage. Nous référons le lecteur à cette section s'il désire se remémorer ces données.

---

* cf. au document no 2, les annexes A et B

. Le rationnel ayant prévalu à la confection de l'outil s'adressant aux formateurs est le suivant: nous voulions, pour le formateur, une grille de questionnement respectueuse du fait que nous nous adressions à des "professionnels de la formation". Or, selon nous, la caractéristique d'un professionnel, c'est qu'il connaît et maîtrise adéquatement ses "outils". Nous ne sommes pas supposés être dans l'obligation de lui définir la nature et les secteurs d'utilisation de chacun de ses "outils".

Exemple:

. Nous ne sommes pas supposés être dans l'obligation de définir c'est quoi "un marteau" à un menuisier "professionnel"...

. Nous ne sommes pas supposés être dans l'obligation de définir c'est quoi "une grippe" à un médecin certifié...

. Nous ne sommes pas supposés être dans l'obligation de définir c'est quoi "un contrat" à un notaire diplômé...

C'est pourquoi nous avons établi, pour les formateurs, une grille de questionnement semi-structurée permettant à la fois au formateur de faire le point sur ses connaissances et pratiques en fonction d'un bon nombre de formules pédagogiques et également de faire le point de façon "spontanée" et selon ses propres verbalisations autour de son vécu professionnel en terme d'utilisation de certaines stratégies d'enseignement et/ou formules pédagogiques.

Notre hypothèse, par contre, était la suivante: le formateur, lorsqu'il s'exprime sur la nature de ses actes professionnels, est jusqu'à un certain point, sur le même pied et au même point que les étudiants(es) lorsqu'ils(elles) s'expriment sur leur stratégie d'apprentissage. En effet, les formateurs ne sont pas préparés, règle générale, à être de bon diagnosticien et à pouvoir cerner de façon articulée, cohérente et systématique les paramètres externes, formules pédagogiques et niveaux relationnels mis en place dans leur stratégie d'enseignement. Les systèmes scolaires privilégient subtilement l'engagement de "spécialistes de contenus" plutôt que des spécialistes de la formation... Ce que nous disons en fait c'est ceci: comme notre grille de questionnement a été construite pour des "professionnels de la formation", elle devrait faire émerger "par la négative" les failles des formateurs en terme de leur connaissance et maîtrise de leurs outils professionnels. Par contre, au niveau de la confection de l'outil, nous leur avons donné le bénéfice du doute...

B-3:...à la confection des outils de traitement et d'analyse des données*

La caractéristique dominante de l'ensemble de ces outils de traitement et d'analyse des données est la suivante: nous avons des grilles articulées, cohérentes et semi-structurantes respectueuses et favorisant une synthèse "non filtrée" des données brutes. La force de ces grilles c'est de permettre une réorganisation et une redistribution des données brutes à l'intérieur d'outils normatifs et ipsatifs respectueux de la trame expérientielle derrière l'expression de ces données par les étudiants(es) et formateurs ayant participé à cette recherche-action. Par contre, l'utilisation de cette instrumentation demande un certain temps, une dose de patience et un peu de vocation de "bénédictin"; par contre, c'est un peu le prix à payer pour travailler des données d'une telle complexité sur une base autre que la "stricte intuition" ou que l'approche "essai-erreur" ou le "tâtonnement"... En d'autres termes, c'est un peu le prix de la rigueur intellectuelle...

B-4:...à l'identification et au regroupement des hypothèses retenues pour cette recherche-action

Les hypothèses présentées dans la première partie de ce document reposent sur le modèle que l'auteur de ce rapport a développé depuis quelques années pour tenter de circonscrire la dynamique spécifique de l'enseignement, la dynamique spécifique de l'apprentissage et leurs pôles ou zones de compatibilité. Nous avons nommé ce modèle "La Formation Optimale" et il nous fera plaisir de remettre à ceux ou celles qui le désirent un exemplaire d'un document qui présente le rationnel, les hypothèses et la nature de ce modèle.

Que pouvons-nous dégager des informations fournies plus haut concernant notre approche méthodologique? Nous pourrions résumer notre pensée autour de trois (3) pôles principaux:

---

* cf. au document 2, les annexes C, D, E, F, G, H, I.

→ Notre méthodologie repose sur une approche "inductivo-expérientielle": notre point de départ de cette recherche-action est le vécu concret des étudiants(es) et des formateurs tel qu'ils le perçoivent dans leur contexte académique actuel et dans le cadre de ces programmes professionnels spécifiques. De plus, nous ne tenterons pas de situer les données brutes obtenues autour d'un système théorique explicatif. Nous allons plutôt tenter, à l'aide des outils de compilation et de traitement des données brutes, de dégager, de faire émerger d'une façon articulée et cohérente les dynamiques spécifiques d'enseignement et d'apprentissage de ces agents et de faire ressortir "empiriquement et expérientiellement" les zones de compatibilité et d'incompatibilité entre ces deux (2) dynamiques.

→ Notre approche ne se voulait pas à caractère "expérimental". Nous voulions éviter une normalisation "a priori" de données brutes. C'est pourquoi nous avons tenté de construire des outils qui faciliteraient le traitement de "ces" données et non pas tenté d'obtenir des données qui seraient traitables par nos instruments. En d'autres termes, nos instruments n'avaient, au mieux, que le statut de "moyens": ils ne constituaient d'aucune façon "une fin en soi". C'est pourquoi, également, la conception de ces instruments s'est faite après l'obtention des données; c'était justement afin de s'assurer que les outils de traitement respectent l'essence des données brutes.

→ Notre recherche-action traitait la dyptique "apprentissage-enseignement" en analysant ces deux dynamiques à partir de la dynamique de l'apprentissage comme pôle central et en considérant la dynamique de l'enseignement comme un "moyen", un "outil" parmi d'autres permettant possiblement un meilleur apprentissage. Notre hypothèse est à l'effet que dans la littérature en éducation, nous retrouvons des études de ce complexe "enseignement-apprentissage" mais où le focus suggère une subordination de l'apprentissage au contexte d'enseignement. Nous voulions "renverser la vapeur" et dans ce sens-là, cette recherche-action est un peu à "contre-courant" ou tout au moins un peu "déséquilibrante".

C) Le choix de l'échantillon retenu

Au moment où l'auteur de ce rapport a débuté le traitement et l'analyse des données brutes, six (6) Commissions Scolaires avaient fait parvenir à l'EAD leurs données brutes. Nous nous en sommes tenus à ces données pour cette recherche-action. Le portrait de notre échantillon est donc le suivant:

.. Programme Professionnel : COUTURE
Commission Scolaire : C.S.R. DE TILLY
Nombre d'étudiants(es) : 12
Nombre de formateurs : 4

.. Programme Professionnel : MECANIQUE
Commissions Scolaires : C.S. DES MILLES-ILES
C.S. DE CHATEAUGUAY
C.S. LAKESHORE/BALDWIN-CARTIER
C.S. LOUIS-HEMON
Nombre d'étudiants(es) : 50
Nombre de formateurs : 10

.. Programme Professionnel : EBENISTERIE
Commission Scolaire : C.S. DES MANOIRS
Nombre d'étudiants(es) : 11
Nombre de formateurs : 2

La C.S. de Carignan, au moment où nous avons traité les données brutes, avait fait parvenir à l'EAD ses grilles de compilation mais non pas ses données premières. Nous l'avons donc exclue de notre recherche-action.

D) La stratégie de cueillette des données

Nous avons déjà présenté les éléments essentiels de cette stratégie lorsque nous avons livré l'approche méthodologique retenue par rapport au déroulement général de cette opération. Nous pourrions, par contre, ajouter à cette présentation le facteur suivant: plusieurs conseillers pédagogiques ont déploré le fait qu'il n'y avait pas un cadre uniformisé d'entrevues, de testing, de cueillette de données brutes et, par le fait même, le caractère "semi-improvisé" de cette approche laissait place à un aléatoire pouvant fausser significativement la validité et la fiabilité de nos données brutes. Est-ce bien là ce qui s'est produit? Si oui, quel gaspillage de temps et d'énergie nous venons de faire! Qu'en est-il exactement? L'auteur de ce rapport visualise cette problématique de la façon suivante: cette recherche-action voulait cerner le vécu expérientiel de l'étudiant(e) et du formateur en fonction et en regard respectivement de leurs stratégies d'apprentissage et de leurs stratégies d'enseignement et/ou formules pédagogiques. Cerner le vécu d'une personne tel qu'elle le voit, le perçoit et le plus près possible de sa façon de le vivre "actuellement" implique un choix d'outil souple, au mieux "semi-structuré" et ouvert à la personne telle qu'elle se présentera au moment de la rencontre avec "l'examinateur". Ça ne peut donc pas être une démarche "expérimentale", "normative" et "mathématisante". C'est une démarche faisant appel à un traitement "organique" et non pas "mécanique" de l'information. Il y a donc place et il est même essentiel que les outils permettent une "personnalisation" au niveau de la cueillette des données premières. L'élément essentiel est que "l'examinateur" et l'étudiant(e) et/ou le formateur aient l'impression et ressentent qu'au terme de l'entrevue ou de la rencontre, ils ont pu "boucler" à leur convenance réciproque leurs démarches de réflexion. C'est pourquoi l'auteur de ce rapport et les professionnels de l'EAD tenaient à fournir des outils constituant des "grilles de questionnement semi-structurées" devenant autant de guides "non-directifs" pouvant être utilisés dans les rencontres ou entrevues avec les étudiants(es) et formateurs ayant participé à cette recherche-action. Aurions-nous pu procéder autrement? Sur une base théorique, il n'y a pas qu'un chemin qui mène à Rome... Il y a place ici pour d'autres professionnels qui auraient la curiosité de scruter d'autres façons de faire d'une façon cohérente et articulée...

Ce que nous pouvons affirmer sans crainte, c'est que la densité des données brutes obtenues nous laisse croire que la démarche suivie a permis l'obtention de données premières d'une qualité indiscutable.

E) Le modèle de traitement des données brutes incluant la codification numérique des stratégies d'apprentissage et sa signification

Pour dégager la spécificité des stratégies d'apprentissage contenues à l'intérieur des données brutes, nous avons bâti une grille d'analyse des données premières reposant sur deux (2) hypothèses considérant les "situations d'apprentissage" contenues dans la grille de questionnement s'adressant aux étudiants(es) comme variables indépendantes. Ces hypothèses étaient les suivantes:

→ Une stratégie d'apprentissage comporte au moins quatre (4) variables reliées à des situations d'apprentissage. Chaque regroupement spécifique de ces quatre (4) variables est numérotée de un (1) à sept (7) et constituent les bases de sept (7) stratégies d'apprentissage.

→ Si, pour une stratégie d'apprentissage donnée nous retrouvons une seule variable différente dans les situations d'apprentissage que celles prévues dans cette stratégie spécifique, nous obtenons alors une variante de cette stratégie d'apprentissage mais nous conservons la même numérotation de stratégie pour l'étudiant(e) concerné(e).

Concrètement, ça veut dire quoi? Partant de chaque "grille de questionnement" complétée par le conseiller pédagogique suite à son entrevue avec un(e) étudiant(e), nous délimitions la numérotation correspondant à la stratégie d'apprentissage verbalisée par l'étudiant(e) à l'aide de la grille de traitement suivante:

STRATEGIE NO 1	en terme de situations d'apprentissage...

a) Me faire faire une démonstration par le professeur

b) Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître

c) Le professeur m'organise des visites industrielles
   variante 1: aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs
   variante 4: m'organiser des visites industrielles pour voir ce qui se fait ailleurs

d) Travailler de mes mains et étudier en présence du professeur
   variante 1: travailler de mes mains et étudier seul, par moi-même
   variante 2: travailler de mes mains et étudier avec de mes confrères

STRATEGIE NO 2 en terme de situations d'apprentissage...

a) Faire une démonstration de mon savoir-faire

b) Présenter de vive voix, oralement, ce que je sais au professeur et/ou devant les autres étudiants
variante 3: me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître

c) M'organiser des visites industrielles pour voir ce qui se fait ailleurs dans l'industrie
variante 1: aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs dans l'industrie
variante 2: le professeur m'organise des visites industrielles

d) Travailler de mes mains et étudier seul, par moi-même ou avec de mes confrères

STRATEGIE NO 3 en terme de situations d'apprentissage...

a) Me faire faire une démonstration par un autre étudiant

b) Présenter de vive voix devant les autres étudiants ce que je sais

(ou)

Me faire présenter de vive voix par d'autres étudiants la matière
variante 2: me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître

c) Aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs
variante 3: le professeur m'organise des visites industrielles

d) Travailler de mes mains et étudier avec de mes confrères ou travailler de mes mains et étudier seul, par moi-même
variante 1: travailler de mes mains et étudier en présence du professeur

STRATEGIE NO 4 en terme de situations d'apprentissage...

a) Me faire faire une démonstration par le professeur

b) Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître

c) Aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs
variante 1: m'organiser des visites industrielles pour voir ce qui se fait ailleurs dans l'industrie

d) Travailler de mes mains et étudier avec de mes confrères

STRATEGIE NO 5 en terme de situations d'apprentissage...

a) Me faire faire une démonstration par le professeur

b) Présenter de vive voix, oralement, au professeur ou devant les autres étudiants ce que je sais

c) Le professeur m'organise des visites industrielles
variante 1: m'organiser des visites industrielles pour voir ce qui se fait ailleurs dans l'industrie
variante 2: aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs dans l'industrie

d) Travailler de mes mains et étudier avec de mes confrères ou seul par moi-même

STRATEGIE NO 6 en terme de situations d'apprentissage...

a) Me faire faire une démonstration par le professeur

b) Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître
variante 2: présenter de vive voix, oralement, au professeur ce que je sais

c) Aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs
variante 1: m'organiser des visites industrielles pour voir ce qui se fait ailleurs dans l'industrie

d) Travailler de mes mains et étudier seul, par moi-même.

STRATEGIE NO 7 en terme de situation d'apprentissage...

a) Faire une démonstration de mon savoir-faire

b) Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître
variante 2: présenter de vive voix au professeur ce que je sais

c) Aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs
variante 1: le professeur m'organise des visites industrielles

d) Travailler de mes mains et étudier en présence du professeur et/ou de mes confrères

Cette grille de lecture des données premières n'a pas été conçue "a priori" mais bien "a posteriori" i.e. à partir des données brutes effectivement livrées par les étudiants(es) et telles que rapportées par les conseillers pédagogiques. C'est donc dire que nous pourrions définir opérationnellement d'une façon différente les stratégies d'apprentissage numérotées de un (1) à sept (7) inclusivement. De plus, dépendant de notre clientèle étudiante, il pourrait y avoir plus que sept (7) stratégies ou moins de sept (7) stratégies d'apprentissage.

Afin de pouvoir faciliter la catégorisation de l'information obtenue par le biais de nos données premières, nous avons établi un système de codification numérique correspondant à chacun des énoncés de la grille de questionnement s'adressant à la clientèle étudiante choisie comme échantillon pour notre recherche-action. Cette codification numérique facilitant grandement le regroupement numérique des données brutes. Les pages qui terminent cette deuxième partie du rapport nous présentent ce système numérique et sa signification.

CODIFICATION NUMERIQUE ET SIGNIFICATION

I SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

I-1:- Me faire faire une démonstration par le professeur:
Stratégies 1-4-5-6

- Faire une démonstration de mon savoir-faire:
Stratégies 2-7

- Me faire faire une démonstration par un autre étudiant
Stratégie 3

I-2:- Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître
Stratégies 1-4-6-7

- Présenter de vive voix, oralement, ce que je sais au professeur et/ou devant les autres étudiants
Stratégies 2-5

- Présenter de vive voix devant les autres étudiants ce que je sais ou me faire présenter de vive voix par d'autres étudiants la matière
Stratégie 3

I-3:- Le professeur m'organise des visites industrielles
Stratégies 1-5

- M'organiser des visites industrielles pour voir ce qui se fait ailleurs
Stratégie 2

- Aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs
Stratégies 3-4-6-7

I-4:- Travailler de mes mains et étudier en présence du professeur
Stratégie 1

- Travailler de mes mains et étudier seul, par moi-même, ou avec de mes confrères
Stratégies 2-3-5

- Travailler de mes mains et étudier avec de mes confrères
Stratégie 4

- Travailler de mes mains et étudier seul, par moi-même
Stratégie 6

- Travailler de mes mains et étudier en présence du professeur et/ou de mes confrères
Stratégie 7

II METHODES D'APPRENTISSAGE

II-A-1:J'aime expérimenter par moi-même, faire des essais, tâtonner

II-A-2:J'aime voir "la chose" dans l'atelier quand c'est possible

II-A-3:J'aime fonctionner par "projet à réaliser"

II-A-4:J'aime travailler à résoudre un "trouble concret"

II-A-5:J'aime qu'on me laisse essayer, y aller librement

II-B :J'aime lire sur le sujet à apprendre

II-C :J'aime regarder le professeur faire une démonstration et l'imiter pour reproduire ce qu'il a fait.

II-D-1:J'aime que le professeur me donne la matière par cours magistral et me laisse découvrir par moi-même les explications pratiques

II-D-2:J'aime que le professeur me donne la matière par cours magistral et me dise les applications pratiques

III ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

III-A-1: J'aime manipuler des outils, des matériaux, des pièces

III-A-2: J'aime écouter les bruits, les sons lorsque c'est possible

III-A-3: J'aime sentir lorsque c'est possible

III-A-4: J'aime goûter lorsque c'est possible

III-A-5: J'aime monter la pièce pour m'aider à comprendre

III-B-1: J'aime comparer une situation avec d'autres semblables

III-B-2: J'aime classifier, catégoriser dans ma tête l'information reçue

III-B-3: J'aime définir clairement les notions ou points importants

III-B-4: J'aime voir la différence entre deux notions théoriques proches, deux outils semblables, deux matériaux semblables, deux pièces semblables

III-C-1: J'aime évaluer par moi-même mon rendement

III-C-2: J'aime que d'autres étudiants participent avec moi à mon évaluation

III-C-3: J'aime que le formateur évalue mon rendement

III-D-1: J'aime faire des résumés écrits de mes notes de cours

III-D-2: J'aime faire des travaux écrits

III-D-3: J'aime lire des documents sur le métier

III-E-1: J'aime résumer oralement ce que j'ai retenu d'un cours

III-E-2: J'aime faire des présentations orales en classe

III-F-1: J'aime faire un dessin, un montage audio-visuel

III-F-2: J'aime fabriquer des graphiques pour présenter ce que je sais de quelque chose

III-F-3: J'aime imaginer des solutions possibles sans nécessairement les essayer pour vrai.

TROISIEME PARTIE

CETTE RECHERCHE-ACTION A-T-ELLE RAPPORTEE QUELQUE CHOSE?

Afin de cerner le plus fidèlement possible les résultats de cette recherche-action, nous tenterons d'en dégager les portraits suivants:

1.0 PROGRAMME PROFESSIONNEL: COUTURE

1.1 Quelle est la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante?

1.2 Quelle est la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante?

1.3 Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par les formateurs?

1.4 Analyse critique des "zones de compatibilité" et des "zones d'incompatibilité" entre les stratégies d'apprentissage et le choix des formules pédagogiques.

1.5 Conclusions de notre analyse.

2.0 PROGRAMME PROFESSIONNEL: EBENISTERIE

2.1 Quelle est la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante?

2.2 Quelle est la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante?

2.3 Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par les formateurs?

2.4 Analyse critique des "zones de compatibilité" et des "zones d'incompatibilité" entre les stratégies d'apprentissage et le choix des formules pédagogiques.

2.5 Conclusions de notre analyse.

3.0 PROGRAMME PROFESSIONNEL: MECANIQUE

3.1 Quelle est la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante?

3.2 Quelle est la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante?

3.3 Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par les formateurs?

3.4 Analyse critique des "zones de compatibilité" et des "zones d'incompatibilité" entre les stratégies d'apprentissage et le choix des formules pédagogiques.

3.5 Conclusions de notre analyse.

4.0 PAR RAPPORT A L'ENSEMBLE DES DONNEES

4.1 Que se dégage-t-il par rapport aux stratégies "intra-sous-groupes" dominantes?

4.2 Que se dégage-t-il par rapport aux stratégies "inter-sous-groupes" dominantes?

4.3 Quelles sont les formules pédagogiques "inter-sous-groupes" dominantes chez les formateurs, pris dans leur ensemble?

4.4 Qu'est-ce que nous pouvons en conclure?

Si vous vous sentez d'attaque, nous allons y aller, partie par partie, et tenter de voir ce qui en ressort.

1.0 PROGRAMME PROFESSIONNEL: COUTURE

1.1 Quelle est la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante?

C'est une stratégie d'apprentissage de type 1, telle que définie opérationnellement dans la deuxième partie de ce document. Plus exactement, il est ressorti le portrait suivant:

A) Situations d'apprentissage

..Me faire faire une démonstration par le professeur

..Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître

*..Le professeur m'organise des visites industrielles

B) Méthodes d'apprentissage

..J'aime "voir la chose" dans l'atelier quand c'est possible

..J'aime regarder le professeur faire une démonstration et l'imiter pour reproduire ce qu'il a fait

---

* Ce sont des facteurs que nous retrouvons dans une stratégie d'apprentissage et non dans l'autre. Les autres facteurs se retrouvent dans les deux stratégies d'apprentissage.

C) Activités d'apprentissage

..J'aime manipuler des outils, des matériaux, des pièces

..J'aime monter la pièce pour m'aider à comprendre

..J'aime définir clairement les notions ou points importants

..J'aime voir la différence entre deux notions théoriques proches, deux outils semblables, deux matériaux semblables, deux pièces semblables

..J'aime que le formateur évalue mon rendement

..J'aime lire des documents sur le métier

1.2 Quelle est la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante?

C'est également une stratégie d'apprentissage de type 1. Plus spécifiquement, elle se visualise comme suit:

A) Situations d'apprentissage

..Me faire faire une démonstration par le professeur

..Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître

B) Méthodes d'apprentissage

*..J'aime expérimenter par moi-même, faire des essais, tâtonner

..J'aime "voir la chose" dans l'atelier quand c'est possible

..J'aime regarder le professeur faire une démonstration et l'imiter pour reproduire ce qu'il a fait

---

* Ce sont des facteurs que nous retrouvons dans une stratégie d'apprentissage et non dans l'autre. Les autres facteurs se retrouvent dans les deux stratégies d'apprentissage.

C) Activités d'apprentissage

..J'aime manipuler des outils, des matériaux, des pièces

..J'aime monter la pièce pour m'aider à comprendre

*..J'aime classifier, catégoriser dans ma tête l'information reçue

..J'aime définir clairement les notions ou points importants

..J'aime voir la différence entre deux notions théoriques proches, deux outils semblables, deux matériaux semblables, deux pièces semblables

*..J'aime évaluer par moi-même mon rendement

..J'aime que le formateur évalue mon rendement

..J'aime lire des documents sur le métier

1.3 Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par les formateurs?

Les formules pédagogiques que les formateurs déclarent maîtriser et utiliser présentement dans leur enseignement sont les suivantes:

.. Exposé magistral

.. Exposé multi-média

.. Micro-enseignement

.. Team teaching

.. Atelier

---

* Ce sont des facteurs que nous retrouvons dans une stratégie d'apprentissage et non dans l'autre. Les autres facteurs se retrouvent dans les deux stratégies d'apprentissage.

Il y avait quatre (4) formateurs qui participaient à cette recherche-action et au moins trois (3) formateurs sur quatre (4) déclarent utiliser chacune de ces formules.

Avant de passer au point suivant, tentons de cerner les particularités essentielles de chacune de ces formules pédagogiques:

1.3.1 L'exposé magistral

Michèle Tournier[1] définit l'exposé magistral comme suit:

> "C'est un discours oral, sans interruption, d'un professeur à un groupe d'étudiants. C'est le professeur qui, à peu de choses près, détient le monopole de l'activité extérieure tandis que les étudiants, en contrepartie, sont en situation d'écoute silencieuse. Même si l'activité des étudiants ne se manifeste pas extérieurement, sinon par des expressions non verbales ou des actions liées aux activités d'écoute (notamment la prise de notes), ceci ne signifie pas que leur attitude doit être passive (bien que trop souvent cela se produise); au contraire, l'exposé magistral requiert de leur part une activité intellectuelle intense et qui doit être liée au discours du professeur."

Dans ce type de formule pédagogique, c'est le formateur qui est la source initiale de l'information. Au plan oral, la communication se fait à sens unique partant du formateur pour aller vers les étudiants. Il y a par contre, un feedback non verbal ou verbal de la part des étudiants(es) qui peut amener le professeur à adapter le contenu et/ou le rythme de son exposé en fonction des réactions de ses étudiants(es). Il y a, de plus, une certaine "atmosphère de communication émotive" qui se dégage: si le professeur est un habile orateur, il saura capter l'attention de son auditoire; s'il a un ton morne, endormant, il générera un climat de lourdeur, de monotonie qui amèneront les étudiants(es) à "décrocher" de son discours. Dans l'ensemble, l'initiative appartient presqu'exclusivement au formateur; en effet, c'est lui qui généralement déterminera les résultats visés, la nature des sujets à aborder, leur séquence de présentation; c'est également lui qui délimitera le rythme et la densité. Finalement, de par sa perception et son interprétation des réactions de l'auditoire, il adaptera éventuellement son exposé.

---

1) Tournier, Michèle. Typologie des Formules Pédagogiques, recherche effectuée au Collège de Maisonneuve, DGEC, 1978, p. 25

1.3.2 L'exposé multi-média

Michèle Tournier[2] définit l'exposé multi-média comme suit:

"L'exposé multi-média est une présentation réalisée avec l'utilisation systématique d'un éventail varié de média audiovisuels comme moyen de transmission de l'information. Il est assez fréquent que le professeur ajoute des explications orales pour compléter le contenu des documents audiovisuels ou encore pour faire le pont entre eux, mais, en principe, le temps réservé aux interventions du professeur est relativement restreint comparativement au temps occupé par les présentations audiovisuelles elles-mêmes. Les étudiants sont donc dans une situation d'écoute silencieuse et leur activité intellectuelle ne se manifeste pas extérieurement, sinon par des expressions non-verbales ou des actions liées aux activités d'écoute (ex.: prise de notes). Il y a évidemment une nette similitude entre l'exposé multi-média et l'exposé magistral puisque seul le médium change. Cependant, en raison de l'impact psychologique que crée l'utilisation des moyens de communication audiovisuels (images, sons, rythmes, etc.), le contexte pédagogique de l'exposé multi-média est fort différent."

Dans ce type de formule pédagogique, ce sont, à la fois, les documents audiovisuels et le formateur qui constituent les sources initiales d'information. Lorsque les documents audiovisuels sont présentés, il n'y a pas d'échanges verbaux explicites entre le formateur et les étudiants(es), mais il peut y avoir, par contre, des rétroactions (feedback) non verbales de la part des étudiants(es) i.e. des rires, des exclamations, des gestes, etc. Il arrive fréquemment que le formateur, à l'intérieur même de la présentation du document audiovisuel, fasse des temps d'arrêt ou juxtapose à la présentation ses explications ou ses commentaires. Il permettra souvent aux étudiants(es) de poser des questions liées à la présentation.

---

2) idem, p. 119

1.3.3 Le micro-enseignement

Michèle Tournier[3] définit comme suit le micro-enseignement:

"Le micro-enseignement (en anglais, "micro-teaching") est une technique de simulation destinée à la formation professionnelle et au perfectionnement des enseignants... Lors d'une séance de micro-enseignement, l'enseignant en formation (que nous nommerons le stagiaire) est invité à donner une mini-leçon de 5 minutes à un petit groupe d'environ 5 élèves. C'est lui-même qui a préparé au préalable cette micro-leçon, sur un sujet de son choix, mais adapté au niveau académique du groupe d'élèves. Le déroulement de la micro-leçon est enregistré sur bande magnétoscopique et observé par un instructeur qui note généralement ses remarques sur un formulaire approprié. A la fin de la micro-leçon, les élèves remplissent un questionnaire d'évaluation relatif au comportement pédagogique du stagiaire.

Après avoir compilé les résultats des questionnaires des élèves, l'instructeur rencontre le stagiaire afin de lui transmettre le feedback de la micro-leçon. Au cours de cette entrevue, l'instructeur formule et commente ses propres observations ainsi que celles des élèves..."

Nous croyons que les professeurs qui ont déclaré utiliser cette formule pédagogique, de fait, l'ont confondue avec d'autres formules considérées, dans leur tête, semblables à celle-ci. Ainsi, ces formateurs avaient possiblement en tête une approche pédagogique semblable à l'enseignement micro-gradué, l'enseignement modulaire ou l'enseignement programmé. Par contre, ces quatre (4) formules sont sans rapport les unes avec les autres. Certains auteurs, au Québec, souligne Michèle Tournier, ont utilisé l'expression "enseignement micro-gradué" comme synonyme "d'enseignement programmé" en raison des petites étapes qui caractérisent habituellement ce dernier. Il ne semble pas que l'ensemble des spécialistes de l'enseignement programmé soient en accord avec cette nouvelle appellation.

---

3) idem, p. 231

Selon nous, même si trois (3) sur quatre (4) ont dit utiliser la technique du "micro-enseignement", nous émettons l'idée que, dans les faits, ils n'utilisent pas cette formule pédagogique. Ils ont simplement confondu cette formule avec d'autres.

1.3.4 Le team-teaching

Michèle Tournier[4] définit le team-teaching comme suit:

"Le team-teaching est un mode d'enseignement impliquant la mise sur pied d'une équipe de professeurs chargés, pour un groupe défini d'étudiants, d'assurer l'enseignement d'une partie ou de la totalité des disciplines de leur programme d'études. Dans le cadre du team-teaching, au lieu d'affecter, comme le veut la pratique courante, un groupe d'une trentaine d'étudiants à un professeur, on affecte un groupe plus large d'étudiants (de une à quelques centaines) à une équipe de professeurs (pouvant comporter de 2 à 10 membres, mais composée le plus souvent de 3 à 6 membres). Comme les membres de cette équipe partage conjointement la responsabilité d'enseigner à ce groupe la ou les disciplines concernées, il doit exister entre eux une certaine collaboration formelle; toutefois, le mode de fonctionnement interne peut varier considérablement d'une équipe à l'autre, ce qui fait dire à la plupart des auteurs qu'il existe à peu près autant de formes de team-teaching que d'équipes, ou tout au moins d'institutions, où il se pratique.

De façon habituelle, le team-teaching fait référence à une équipe d'enseignants qui procèdent collectivement au diagnostic des besoins des étudiants, à la définition des objectifs pédagogiques et du contenu, à la planification des activités d'apprentissage et des modes d'évaluation, qui se répartissent entre eux les tâches pédagogiques en fonction des compétences et/ou des préférences de chacun, qui confrontent constamment leurs manières respectives d'enseigner et échangent leurs idées dans le but de s'améliorer... en bref, qui exécutent en collaboration les diverses tâches liées à l'enseignement... Les décisions pédagogiques sont prises en groupes..."

---

4) idem, p. 255

Compte tenu du fait que les quatre (4) formateurs ont révélé au conseiller pédagogique qui a mené les entrevues que le choix des formules pédagogiques qu'ils utilisent présentement reposent prioritairement sur le fait qu'eux-mêmes, comme individus, aimeraient qu'on leur enseigne selon les mêmes approches, qu'eux-mêmes, personnellement, développent pour leurs étudiants(es), nous soupçonnons que le choix de leurs formules pédagogiques est d'abord et avant tout le fruit d'une décision personnelle, individuelle et respectant foncièrement leurs styles et niveaux d'apprentissage.

1.3.5 L'atelier

Michèle Tournier[5] définit l'atelier comme suit:

"Un atelier est formé d'un petit nombre d'étudiants(3 à 8) réunis en vue de réaliser un objectif bien délimité et accepté par chacun des participants. Le travail en atelier est centré sur la réalisation en équipe d'une tâche précise à laquelle chaque membre est censé apporter une contribution personnelle; l'accent est donc mis sur l'apprentissage mutuel, ou encore sur l'apprentissage collectif. Le travail en atelier constitue habituellement l'une des étapes d'une séquence prédéterminée d'activités pédagogiques (e.:. la séquence exposé-atelier-plénière est très courante); il présente donc un caractère fragmentaire et transitoire par rapport au déroulement global d'un certain ensemble.

Dans le cadre de l'atelier, le professeur agit comme personne-ressource et n'est présent au sein de l'équipe qu'occasionnellement... Il agit comme superviseur de l'équipe.

Etant donné que chaque participant est censé apporter une contribution personnelle, on conçoit qu'il doit avoir acquis au préalable une préparation adéquate destinée à rendre efficace sa participation à l'atelier.

A bien des égards, la formule de l'atelier se rapproche de celle du tutorat. En effet, l'apprentissage est acquis, pour une bonne part, sans la présence du professeur (sa présence aux rencontres n'étant qu'occasionnelle) et, de plus, ce dernier n'entre en contact qu'avec un nombre très restreint d'étudiants à la fois (au lieu d'un seul dans le cas du tutorat)...

---

5) idem, p. 73

La formule du travail en atelier est utilisée dans divers contextes autres que l'enseignement proprement dit (ex.: congrès de politiciens, de représentants syndicaux, de chercheurs, de médecins, etc)..."

Ici encore, nous croyons que les formateurs ont confondu la formule pédagogique de l'atelier avec la formule pédagogique du "laboratoire". Par contre, même s'il y a eu confusion, ces deux formules pédagogiques se rejoignent au niveau de leur dynamique, une fois que nous avons cerné leur spécificité. En effet, au-delà de leurs similitudes, elles diffèrent en fonction des paramètres suivants:

.. Dans l'atelier, la situation d'apprentissage est d'abord et avant tout un contexte d'apprentissage verbal, basé sur un échange, en petit groupe, d'une expertise "de pairs" autour d'un thème donné.

.. Dans le laboratoire, la situation d'apprentissage est d'abord et avant tout un contexte d'apprentissage non-verbal, basé sur un travail individuel exigeant une certaine dextérité gestuelle, manuelle et qui sera supervisé à intervalles plus ou moins réguliers par le formateur. Il arrivera, à l'occasion, que l'étudiant se fera aider par un autre étudiant.

Pour le reste, ces deux formules pédagogiques ont des similitudes au niveau de leurs caractéristiques respectives. Ainsi, dans ces deux (2) formules, il faut que les étudiants(es) aient acquis une certaine compétence préalable, le formateur agira comme personne-ressource, l'expertise du formateur se situera à la fois au niveau de l'information et de la dextérité d'application, une très large part d'initiative est réservée dans ces formules à l'étudiant(e), surtout au niveau de l'exécution de la tâche à accomplir. L'initiative dévolue au formateur dans ces deux formules est essentiellement au niveau de l'encadrement: il contribue (à un degré variable) à la planification et à l'organisation du travail, il supervise la démarche et joue le rôle de ressource.

En conclusion, les formules pédagogiques concrètement utilisées par les formateurs ayant participé à cette recherche-action sont les suivantes:

.. l'exposé magistral

.. l'exposé multi-média

.. le laboratoire

Chacune de ces formules pédagogiques rejoint au moins trois (3) formateurs sur quatre (4).

1.4 Analyse critique des "zones de compatibilité" et des "zones d'incompatibilité" entre les stratégies d'apprentissage et le choix de formules pédagogiques

Si nous examinons attentivement les stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante et "inter-sous-groupe" dominante, il ressort les constantes suivantes:

.. Tant au niveau du contenu théorique que de l'acquisition des techniques, les étudiants(es) demandent que les formateurs prennent l'initiative de l'information. Les étudiants(es) leur accordent le statut de l'expert pouvant leur fournir ce qui leur sera nécessaire pour la pratique de leur futur métier.

.. Par contre, au niveau des habiletés techniques, ces étudiants(es) n'arrivent pas sans "expérience". Ils(Elles) ont, probablement, tous(toutes) manipulé des outils, matériaux, pièces, fait des essais, des expérimentations avant de débuter leur programme de formation. Ces étudiants(es) manifestent le désir au niveau de la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante de conserver une certaine marge de liberté par rapport aux possibilités d'expérimentations, d'essais et de tâtonnements. De plus, ces étudiants(es) aimeraient pouvoir évaluer par eux-mêmes (elles-mêmes) leur rendement tout en acceptant que le formateur évalue également leur rendement.

.. Ces étudiants(es) veulent également des bases théoriques solides.

Est-ce que les formateurs leur offrent des formules pédagogiques compatibles à leurs attentes?

Nous croyons globalement que "oui". En effet, selon nous, l'exposé magistral, l'exposé multi-média et le laboratoire rejoignent les paramètres essentiels des stratégies d'apprentissage intra-sous-groupe et inter-sous-groupe dominantes. Par contre, il faudrait que les conseillers pédagogiques s'assurent que ces formateurs maîtrisent et utilisent optimalement les possibilités de ces formules pédagogiques.

Si nous prenons, par contre, une dimension très concrète, il faudrait apporter la nuance suivante. Un de ces formateurs donne à ces étudiants(es) un cours de dessin. Or, la plupart des étudiants(es) se plaignent de la difficulté qu'ils ont à produire ce que le formateur leur demande. Pourquoi? Selon nous, le formateur présume d'un niveau d'habileté préalable qui surestime les capacités réelles de ces étudiants(es). C'est donc dire qu'il devrait leur enseigner des techniques de dessin de base avant d'exiger de ces étudiants(es) les travaux qu'il leur demande d'exécuter. Il est intéressant de noter que tant dans leur stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" que dans leur stratégie "inter-sous-groupe", les étudiants(es) n'ont pas fait ressortir cette habileté au dessin alors que dans la "grille de questionnement" nous en permettions l'émergence.

1.5 Conclusions de notre analyse

- Dans le programme professionnel de "couture", nous avons été mis en présence d'un groupe d'étudiants(es) qui possède une stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante qui est convergente avec la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante.

- Si nous regardons maintenant les formules pédagogiques privilégiées par les formateurs ayant participé à cette recherche-action, nous notons que leur choix de formules est également convergent et de plus, ce choix est, sur une base théorique, dans le prolongement, la continuité et en congruence avec les stratégies d'apprentissage dominantes de ce groupe d'étudiants(es).

- Au niveau de l'encadrement de ces activités de formation par les conseillers pédagogiques, il resterait à s'assurer du degré de maîtrise, de connaissance et de raffinement que peuvent avoir ces formateurs de ces formules pédagogiques. Ne serait-il pas opportun également de sensibiliser les étudiants(es) des potentialités inhérentes à leurs stratégies d'apprentissage dominantes.

- Comme les stragégies d'apprentissage sont des dynamiques "mouvantes" et "personnelles", nous ne pouvons pas présumer que la convergence qui règne présentement entre ce choix de formules pédagogiques et ces stratégies d'apprentissage dominantes se reproduira nécessairement avec une autre clientèle d'étudiants(es). Il faudrait peut-être s'en assurer en temps et lieu.

. Il y aurait intérêt pour les formateurs d'inclure dans leurs instrumentations d'évaluation, des grilles d'auto-évaluation permettant aux étudiants(es) de se suivre par eux-mêmes (elles-mêmes) et de "s'auto-corriger". Si les formateurs utilisent déjà une telle instrumentation, il faudrait s'assurer que les étudiants(es) saisissent adéquatement la portée réelle et l'utilisation optimale de ces outils d'évaluation.

2.0 PROGRAMME PROFESSIONNEL: EBENISTERIE

2.1 Quelle est la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante?

C'est une stratégie d'apprentissage de type 1, telle que définie opérationnellement dans la deuxième partie de ce document. Plus exactement, il est ressorti le portrait suivant:

A) Situations d'apprentissage

.. Me faire faire une démonstration par le professeur

.. Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître

*.. Travailler de mes mains et étudier en présence du professeur

B) Méthodes d'apprentissage

.. J'aime "voir la chose" dans l'atelier quand c'est possible

*.. J'aime que le professeur me donne la matière par cours magistral et me dise les applications pratiques

---

* Ce sont des facteurs que nous retrouvons dans une stratégie d'apprentissage et non dans l'autre. Les autres facteurs se retrouvent dans les deux stratégies d'apprentissages.

C) Activités d'apprentissage

.. J'aime manipuler des outils, des matériaux, des pièces

.. J'aime sentir lorsque c'est possible

.. J'aime monter la pièce pour m'aider à comprendre

.. J'aime comparer une situation avec d'autres semblables

.. J'aime définir clairement les notions ou points importants

.. J'aime voir la différence entre deux notions théoriques proches, deux outils semblables, deux matériaux semblables, deux pièces semblables

.. J'aime que le formateur évalue mon rendement

.. J'aime lire des documents sur le métier

.. J'aime fabriquer des graphiques pour présenter ce que je sais de quelque chose

2.2 Quelle est la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante?

C'est une stratégie d'apprentissage de type 4 telle que définie opérationnellement dans la deuxième partie de ce rapport. Plus exactement, il est ressorti le portrait suivant:

A) Situations d'apprentissage

.. Me faire faire une démonstration par le professeur

.. Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître

*.. Aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs

*.. Travailler de mes mains et étudier avec de mes confrères

B) Méthodes d'apprentissage

..J'aime "voir la chose" dans l'atelier quand c'est possible

*.. J'aime qu'on me laisse essayer, y aller librement

*.. J'aime lire sur le sujet à apprendre

C) Activités d'apprentissage

.. J'aime manipuler des outils, des matériaux, des pièces

.. J'aime sentir lorsque c'est possible

*.. J'aime goûter lorsque c'est possible

.. J'aime monter la pièce pour m'aider à comprendre

.. J'aime comparer une situation avec d'autres semblables

.. J'aime définir clairement les notions ou points importants

.. J'aime voir la différence entre deux notions théoriques proches, deux outils semblables, deux matériaux semblables, deux pièces semblables

*.. J'aime évaluer par moi-même mon rendement

.. J'aime que le formateur évalue mon rendement

.. J'aime lire des documents sur le métier

.. J'aime fabriquer des graphiques pour présenter ce que je sais de quelque chose

2.3 Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par les formateurs?

Les deux formules pédagogiques que le formateur choisi dans le cadre de cette recherche-action a mentionné comme étant celles qu'il utilisait présentement sont:

.. l'exposé magistral

.. l'atelier

Ce formateur ne nous mentionne pas jusqu'à quel point il maîtrise ces deux formules pédagogiques. Nous avons explicité plus haut ces deux formules et les définitions, commentaires ou remarques que nous rapportions alors s'appliquent également ici.

---

* Ce sont des facteurs que nous retrouvons dans une stratégie d'apprentissage et non dans l'autre. Les autres facteurs se retrouvent dans les deux stratégies d'apprentissage.

2.4 Analyse critique "des zones de compatibilité" et des "zones d'incompatibilité" entre les stratégies d'apprentissage et le choix de formules pédagogiques

Si nous examinons attentivement les stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante et "inter-sous-groupe" dominante, il ressort les constantes suivantes:

- La stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante est semi-convergente par rapport à la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante. En effet, ces deux stratégies sont à la fois ou si l'on veut simultanément convergentes par rapport à certains paramètres et divergentes par rapport à d'autres paramètres.

  Ainsi, on retrouve, au niveau de la convergence, des des facteurs tels que: l'importance du professeur, comme expert, en regard de la présentation du contenu théorique, de la démonstration de certaines techniques. Il y a également le goût des étudiants(es) de manipuler des outils, des matériaux, des pièces, de comprendre "mentalement, rationnellement" les données concernant leur métier, etc.

Si nous regardons maintenant des éléments de divergence, nous retrouvons ce qui suit:

Intra-sous-groupe dominant		Inter-sous-groupe dominant
..J'aime que le professeur me donne la matière par cours magistral et me dise les applications pratiques	⟷	..J'aime qu'on me laisse essayer, y aller librement ..J'aime lire sur le sujet
..Travailler de mes mains et étudier en présence du professeur	→	..Travailler de mes mains et étudier en présence de mes confrères
..J'aime que le formateur évalue mon rendement	→	..J'aime évaluer par moi-même mon rendement ..J'aime que le formateur évalue mon rendement
..NIL	→	..Aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs

Si nous scrutions plus en profondeur nous pourrions dégager d'autres facteurs de divergence.

- De plus, au niveau des habiletés techniques, ces étudiants(es) n'arrivent pas "tabula rasa"; ils ont déjà un certain bagage d'expériences, de connaissances et d'attitudes et d'habitudes. Au niveau de la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante, ces étudiants veulent se garder une marge de liberté d'action et d'autonomie.

- Ces étudiants veulent également des bases théoriques solides et ils considèrent le document écrit comme une pièce importante de leurs stratégies d'apprentissage.

Est-ce que ce formateur leur offre des formules pédagogiques compatibles à leurs attentes?

Nous croyons globalement que "non". L'application que fait ce formateur de ces deux formules pédagogiques est convergente par rapport à la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante mais est simultanément divergente par rapport à la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante. Ceci, selon nous, est susceptible de créer au niveau du climat général du contexte académique des tensions relationnelles entre le formateur et les étudiants concernés. En effet, la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" de ces étudiants est compatible et commande une approche directive de la part du formateur; cette stratégie est compatible avec l'image du formateur-expert qui dirige la situation académique. Par contre, ce même groupe d'étudiants a une stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante favorisant deux niveaux relationnel où les étudiants s'accordent, individuellement et entre pairs, le bénéfice du doute de l'expertise sur le contenu et les techniques. Le formateur se doit alors, dans de tels cas, de développer des formules pédagogiques respectueuses de ces niveaux relationnels. Ainsi, par exemple, ce formateur aurait intérêt à penser des formules pédagogiques telles que: le séminaire et la simulation en plus des formules qu'il utilise déjà.

2.5 Conclusions de notre analyse

- Dans le programme professionnel "d'ébénisterie", nous avons été mis en présence d'un groupe d'étudiants qui possède une stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante qui est semi-convergente par rapport à la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante.

- Cette semi-convergence des stratégies d'apprentissage dominantes génère un contexte académique où le formateur doit composer avec deux niveaux relationnels de transmission de l'information.

- Son choix de formules pédagogiques actuel ne lui permet pas de gérer l'ensemble des paramètres importants présentement inclus dans son contexte académique.

- Le conseiller pédagogique aurait intérêt à travailler avec ce formateur des données tels que:

  .. l'assister dans sa lecture des stratégies d'apprentissage dominantes utilisées par ses étudiants

  .. l'assister dans sa mise-au-point concernant son degré de maîtrise des formules pédagogiques qu'il utilise présentement

  .. l'assister dans sa démarche d'ajout de nouvelles formules pédagogiques lui permettant d'avoir un gradiant plus élargi de niveaux relationnels dans ses interactions avec les étudiants

  .. N'y aurait-il pas lieu également de faire un travail de sensibilisation s'adressant aux étudiants?

3.0 PROGRAMME PROFESSIONNEL: MECANIQUE

3.1 Quelle est la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante?

C'est une stratégie d'apprentissage de type 1, telle que définie opérationnellement dans la deuxième partie de ce document. Plus explicitement, il en ressort le portrait suivant:

A) Situations d'apprentissage

.. Me faire faire une démonstration par le professeur

.. Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître

.. Le professeur m'organise des visites industrielles

B) Méthodes d'apprentissage

.. J'aime expérimenter par moi-même, faire des essais, tâtonner

.. J'aime "voir la chose" dans l'atelier quand c'est possible

.. J'aime travailler à résoudre "un trouble concret"

.. J'aime qu'on me laisse essayer, y aller librement

C) Activités d'apprentissage

.. J'aime manipuler des outils, des matériaux, des pièces

.. J'aime monter la pièce pour m'aider à comprendre

.. J'aime comparer une situation avec d'autres semblables

.. J'aime classifier, catégoriser dans ma tête l'information reçue

.. J'aime définir clairement les notions ou points importants

.. J'aime voir la différence entre deux notions théoriques proches, deux outils semblables, deux matériaux semblables, deux pièces semblables

.. J'aime que le formateur évalue mon rendement

.. J'aime lire des documents sur le métier

3.2 Quelle est la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante?

C'est un amalgame des stratégies d'apprentissage de type 1, type 2 et type 3. Plus explicitement, il en ressort ce qui suit:

ADDENDUM A LA PAGE 57 ...

JUIN 1981

INTRODUCTION

Ces quelques pages se veulent un complément de données pouvant permettre aux quatre (4) Commissions Scolaires offrant des programmes professionnels spécifiques touchant le monde de la mécanique de retracer les informations qui les particularisent, de faire les liens entre ces informations spécifiques et le portrait d'ensemble présenté dans le document et de tirer les conclusions spécifiques qui pourraient possiblement en découler.

1.0 COMMISSION SCOLAIRE DES MILLES-ILES

Programme: Mécanique d'ajustage

Nombre d'étudiants : 12

Nombre de professeurs : 3

A) STRATEGIE D'APPRENTISSAGE INTRA-SOUS-GROUPE DOMINANTE:

Onze (11) étudiants sur douze (12) présentent une stratégie de type 1 conforme à celle décrite à la page 55 et 56 du document.

B) STRATEGIE D'APPRENTISSAGE INTER-SOUS-GROUPE DOMINANTE:

Un (1) étudiant a utilisé ou présenté une stratégie de type 6 ayant comme base, en terme de situations d'apprentissage, les éléments suivants:

.. Me faire faire une démonstration par le professeur

.. Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître

.. Aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs

.. Travailler de mes mains et étudier seul, par moi-même.

COMMENTAIRES

A) En quoi ces deux stratégies d'apprentissage sont-elles différentes de celles présentées aux pages 55 à 58 du document?

. La stratégie "intra-sous-groupe" dominante est convergente par rapport à la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante.

. Les formateurs peuvent choisir un niveau interactionnel et des formules pédagogiques qui satisferont à la fois les stratégies d'apprentissage "intra-" et "inter-"sous-groupes dominantes.

B) <u>En quoi ces deux stratégies d'apprentissage sont-elles semblables à celles présentées aux pages 55 à 58 du document?</u>

- Les stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominantes sont les mêmes.
- Les stratégies "inter-sous-groupe" <u>dominantes</u> sont les mêmes.

LE CHOIX DE FORMULES PEDAGOGIQUES

Les deux (2) formules privilégiées par les formateurs sont les suivantes:

.. l'exposé multi-média

.. le laboratoire

Y A-T-IL UNE CLE MAITRESSE?

Il semble exister un accord, tant chez les formateurs que les étudiants, que leur programme de formation puisse être assimilé par une approche de formation "traditionnelle"; de plus, il semble qu'effectivement ça fonctionne bien... Serait-il souhaitable que ça change?

2.0 COMMISSION SCOLAIRE DE CHATEAUGUAY

Programme: Mécanique d'ajustage

Nombre d'étudiants : 15

Nombre de professeurs: 2

A) STRATEGIE D'APPRENTISSAGE INTRA-SOUS-GROUPE DOMINANTE

Les étudiants se regroupent, sur le plan numérique, comme suit:

- Quatre (4) étudiants ont une stratégie de type 1, avec variantes
- Quatre (4) étudiants ont une stratégie de type 2, avec variantes
- Trois (3) étudiants ont une stratégie de type 3, avec variantes
- Deux (2) étudiants ont une stratégie de type 4, avec variantes
- Un (1) étudiant privilégie une stratégie de type 6, avec variante
- Un (1) étudiant privilégie une stratégie de type 7, avec variante

Donc, il semble ressortir, à première vue, que nous sommes en présence d'un groupe d'étudiants ayant des stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupes" divergentes. Si nous examinons, sous l'angle fonctionnel, ces données, il en ressort ce qui suit:

.. Treize (13) étudiants sur quinze (15) privilégient la situation d'apprentissage suivante: "Me faire présenter, de vive voix, par le professeur, la matière à connaître".

.. Sept (7) étudiants sur quinze (15) privilégient la situation d'apprentissage suivante: "Me faire faire une démonstration par le professeur".

.. Six (6) étudiants sur quinze (15) privilégient la situation d'apprentissage suivante: "Travailler de mes mains et étudier en présence du professeur".

Nous pouvons conclure que la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante est une stratégie de type 1 conforme à celle décrite à la page 55 et 56 du document.

B) STRATEGIE D'APPRENTISSAGE INTER-SOUS-GROUPE DOMINANTE

Si nous partons du portrait présenté aux pages 57 et 58 du document, nous obtenons la distribution suivante:

.. Sept (7) étudiants sur quinze (15) privilégient la stratégie dominante de type 1 présentée à la page 57 du document.

.. Cinq (5) étudiants sur quinze (15) privilégient la stratégie complémentaire de type 2 présentée à la page 57 du document.

.. Trois (3) étudiants sur quinze (15) privilégient la stratégie résiduelle de type 3 présentée à la page 57 du document.

En d'autres termes, la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" est divergente par rapport à la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante.

COMMENTAIRES

A) <u>En quoi ces deux (2) stratégies d'apprentissage sont-elles différentes de celles présentées aux pages 55 à 58 du document?</u>

Il n'y a aucune différence.

B) <u>En quoi ces deux (2) stratégies d'apprentissage sont-elles semblables à celles présentées aux pages 55 à 58 du document?</u>

En tout point.

<u>N.B.</u>: Il semble ressortir, d'une façon assez frappante, des différences significatives en terme de choix de stratégies d'apprentissage, entre les étudiants inscrits au programme de mécanique d'ajustage à la C.S. des Milles-Iles et les étudiants inscrits au programme de mécanique d'ajustage à la C.S. de Châteauguay.

LE CHOIX DE FORMULES PEDAGOGIQUES

Une seule formule pédagogique est utilisée conjointement par les deux formateurs: l'exposé magistral.

Un formateur ajoute à cette formule celle de "l'étude de cas". L'autre formateur ajoute à cette formule les approches suivantes: l'exposé multi-média, l'enseignement par contrats et le tutorat.

Le niveau interactionnel de ces formules pédagogiques rejoint bien la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante et la stratégie dominante "inter-sous-groupe". Par contre, ce choix de formules pédagogiques laissent peu de place aux étudiants privilégiant les stratégies d'apprentissage "inter-sous-groupe" complémentaire et résiduelle.

Y A-T-IL UNE CLE MAITRESSE?

L'option de tendre vers un enseignement par projet individualisé nous semble être une piste intéressante. Il y aurait lieu que les conseillers pédagogiques travaillent avec les formateurs des formules pédagogiques qui permettent aux formateurs d'interagir avec leurs étudiants à différents niveaux interactionnels.

3.0 COMMISSION SCOLAIRE LAKESHORE/BALDWIN-CARTIER

Programme: Mécanique d'automobile

Nombre d'étudiants : 13

Nombre de professeurs: 1

A) STRATEGIE D'APPRENTISSAGE INTRA-SOUS-GROUPE DOMINANTE

Les étudiants se regroupent, sur le plan numérique, comme suit:

- Quatre (4) étudiants ont une stratégie de type 1, avec variantes
- Deux (2) étudiants ont une stratégie de type 2, avec variante
- Un (1) étudiant a une stratégie de type 3, avec variante
- Un (1) étudiant a une stratégie de type 4, avec variante
- Deux (2) étudiants ont une stratégie de type 5
- Un (1) étudiant a une stratégie de type 6, avec variante
- Deux (2) étudiants ont une stratégie de type 7, avec variantes

Donc, il semble ressortir, à première vue, que nous sommes en présence d'un groupe d'étudiants ayant des stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupes" divergentes. Si nous examinons, sous l'angle fonctionnel, ces données, il en ressort ce qui suit:

.. Neuf (9) étudiants sur treize (13) privilégient la situation d'apprentissage suivante: "Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître".

. Neuf (9) étudiants sur treize (13) privilégient la situation d'apprentissage suivante: "Le professeur m'organise des visites industrielles".

.. Sept (7) étudiants sur treize (13) privilégient la situation d'apprentissage suivante: "Me faire faire une démonstration par le professeur".

Nous pouvons conclure que la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante est une stratégie de type 1 conforme à celle décrite à la page 55 et 56 du document.

B) STRATEGIE D'APPRENTISSAGE INTER-SOUS-GROUPE DOMINANTE

Si nous partons du portrait présenté aux pages 57 et 58 du document, nous obtenons la distribution suivante:

.. Sept (7) étudiants sur treize (13) privilégient la stratégie dominante de type 1 présentée à la page 57 du document. Neuf (9) étudiants sur treize (13) privilégient spécialement de se faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître.

.. Quatre (4) étudiants sur 13 privilégient la stratégie complémentaire de type 2 présentée à la page 57 du document.

.. Deux (2) étudiants sur treize (13) privilégient la stratégie résiduelle de type 3 présentée à la page 57 du document.

COMMENTAIRES

A) En quoi ces deux (2) stratégies d'apprentissage sont-elles différentes de celles présentées aux pages 55 à 58 du document?

Il n'y a aucune différence.

B) En quoi ces deux (2) stratégies d'apprentissage sont-elles semblables à celles présentées aux pages 55 à 58 du document?

En tout point.

LE CHOIX DE FORMULES PEDAGOGIQUES

Le formateur qui a participé à cette recherche-action privilégie les formules pédagogiques suivantes:

.. l'exposé magistral

.. l'exposé multi-média

.. le laboratoire

.. la simulation

.. (l'enseignement programmé)

Ce formateur semble avoir une compétence théorique et pratique de la mécanique qui est connue et reconnue par tous: les conseillers pédagogiques, les étudiants et probablement les autres formateurs. De plus, ce formateur semble très bien maîtriser les formules pédagogiques qu'il utilise. Je pense que ces conditions créent un "effet de halo" suffisamment puissant et favorable pour que le niveau interactionnel choisi par ce formateur ait un impact bénéfique auprès de sa clientèle étudiante. De plus, son choix de formule pédagogique rejoint effectivement les stratégies d'apprentissage dominantes tant de l'inter-sous-groupe que de l'intra-sous-groupe.

Y A-T-IL UNE CLE MAITRESSE?

Je pense qu'au-delà du choix de formules pédagogiques et de niveaux interactionnels existant entre un formateur et des étudiants, la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage obéit aux règles de la dynamique liée à l'exercice du LEADERSHIP. En d'autres termes, le formateur qui a une compétence connue et reconnue sur le contenu théorique et l'habileté pratique, le formateur qui a une compétence connue et reconnue auprès de l'entreprise ou de l'industrie... ce type de formateur suggère ou "impose" jusqu'à un certain point ou si l'on veut "domine" les situations, exerce du leadership sur celles-ci et les autres agents qui y sont impliqués acceptent implicitement qu'il en soit ainsi.

4.0 COMMISSION SCOLAIRE LOUIS-HEMON

Programme: Machinerie lourde: diesel

Nombre d'étudiants : 10

Nombre de professeurs: 4

A) STRATEGIE D'APPRENTISSAGE INTRA-SOUS-GROUPE DOMINANTE

Les étudiants se regroupent, sur le plan numérique, comme suit:

- Quatre (4) étudiants ont une stratégie de type 1, avec variantes
- Un (1) étudiant a une stratégie de type 2, avec variante
- Un (1) étudiant a une stratégie de type 3, avec variante
- Un (1) étudiant a une stratégie de type 4, avec variante
- Deux (2) étudiants ont une stratégie de type 5, avec variantes
- Un (1) étudiant a une stratégie de type 7, avec variante

Donc, il semble ressortir, à première vue, que nous sommes en présence d'un groupe d'étudiants ayant des stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupe" divergentes. Si nous examinons, sous l'angle fonctionnel, ces données, il en ressort ce qui suit:

.. Sept (7) étudiants sur dix (10) privilégient la situation d'apprentissage suivante: "Me faire faire une démonstration par le professeur".

.. Six (6) étudiants sur dix (10) privilégient la situation d'apprentissage suivante: "Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître".

.. Six (6) étudiants sur dix (10) privilégient la situation d'apprentissage suivante: "Aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs".

.. Cinq (5) étudiants sur dix (10) privilégient la situation d'apprentissage suivante: "Travailler de mes mains et étudier avec de mes confrères".

Nous pouvons conclure que la stratégie d'apprentissage intra-sous-groupe dominante est une stratégie de type 4 telle que décrite en terme de situations d'apprentissage à la page 32 du document. En ce qui concerne les méthodes et activités d'apprentissage, nous retrouvons une description semblable à celle présentée à la page 56 du document.

B) STRATEGIE D'APPRENTISSAGE INTER-SOUS-GROUPE DOMINANTE

Si nous partons du portrait présenté aux pages 57 et 58 du document, nous obtenons la distribution suivante:

.. Six (6) étudiants sur dix (10) privilégient la stratégie d'apprentissage dominante de type 1 présentée à la page 57 du document. Cette tendance, par contre, exclut la situation d'apprentissage suivante: "le professeur m'organise des visites industrielles".

.. Quatre (4) étudiants sur dix (10) privilégient la stratégie complémentaire de type 2 mais avec la variante 1 (définie à la page 31 du document).

COMMENTAIRES

A) <u>En quoi ces deux (2) stratégies d'apprentissage sont-elles différentes de celles présentées aux pages 55 à 58 du document?</u>

Elles sont <u>semi-convergentes</u> par rapport aux stratégies d'ensembles; donc, partiellement dissemblables.

B) <u>En quoi ces deux stratégies d'apprentissage sont-elles semblables à celles présentées aux pages 55 à 58 du document?</u>

Elles sont <u>semi-convergentes</u> par rapport aux stratégies d'ensembles; donc, partiellement pareilles.

LE CHOIX DE FORMULES PEDAGOGIQUES

Les formateurs qui ont participé à cette recherche-action privilégient unanimement les formules pédagogiques suivantes:

.. l'exposé magistral

.. l'exposé multi-média

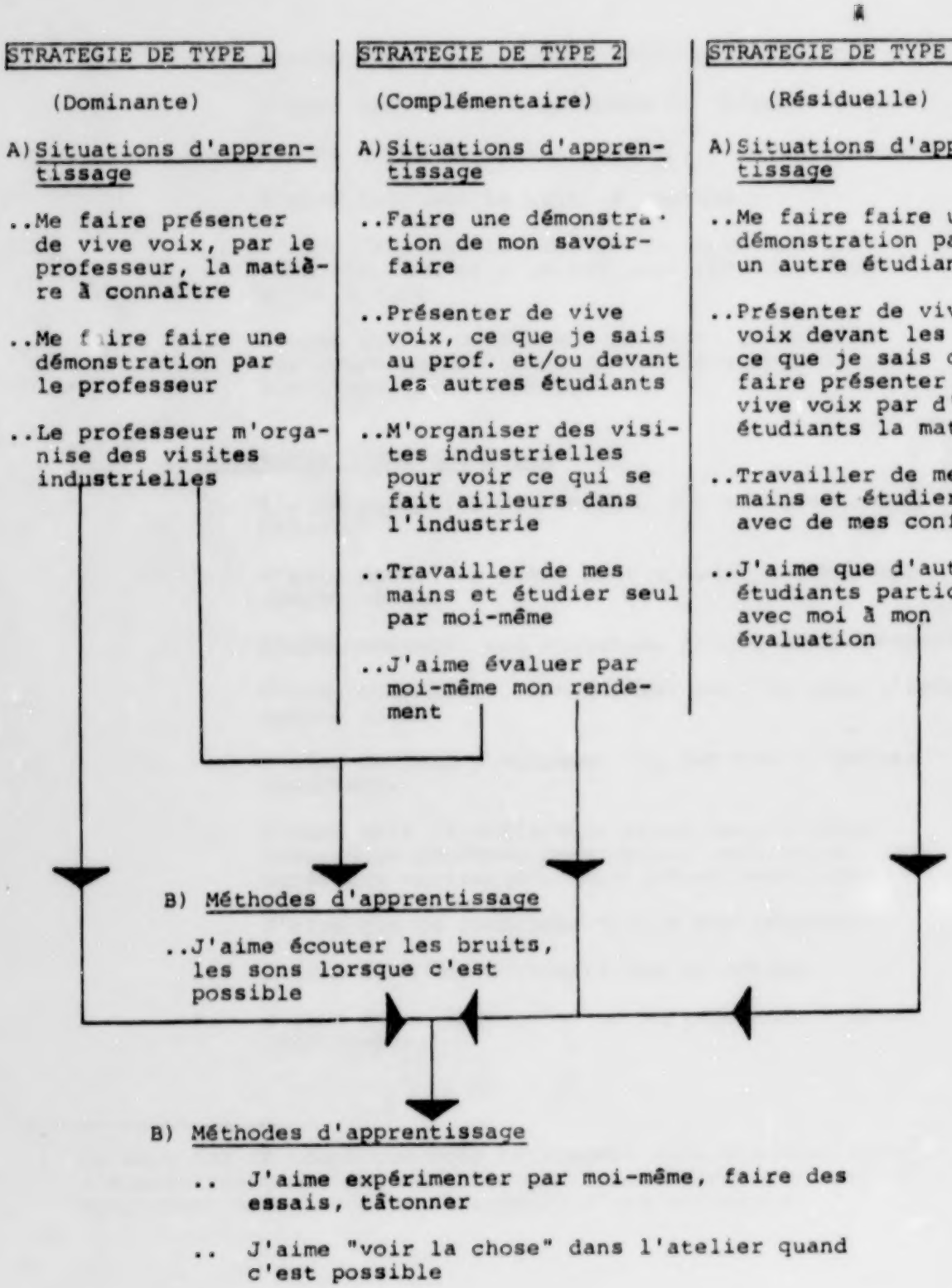
.. le laboratoire

.. la simulation

Ces formules pédagogiques sont semi-convergentes par rapport aux stratégies d'apprentissages privilégiées par ces étudiants. Donc, elles devraient donner des gains partiels. Il y aurait intérêt, je crois, à y introduire un certain nombre de formules pédagogiques faisant appel à un autre niveau interactionnel faisant plus appel au travail de groupe.

Y A-T-IL UNE CLE MAITRESSE?

Qu'en pensez-vous?


STRATEGIE DE TYPE 1
(Dominante)
A) Situations d'apprentissage
..Me faire présenter de vive voix, par le professeur, la matière à connaître
..Me faire faire une démonstration par le professeur
..Le professeur m'organise des visites industrielles
STRATEGIE DE TYPE 2
(Complémentaire)
A) Situations d'apprentissage
..Faire une démonstration de mon savoir-faire
..Présenter de vive voix, ce que je sais au prof. et/ou devant les autres étudiants
..M'organiser des visites industrielles pour voir ce qui se fait ailleurs dans l'industrie
..Travailler de mes mains et étudier seul par moi-même
..J'aime évaluer par moi-même mon rendement
STRATEGIE DE TYPE 3
(Résiduelle)
A) Situations d'apprentissage
..Me faire faire une démonstration par un autre étudiant
..Présenter de vive voix devant les autres ce que je sais ou me faire présenter de vive voix par d'autres étudiants la matière
..Travailler de mes mains et étudier avec de mes confrères
..J'aime que d'autres étudiants participent avec moi à mon évaluation
B) Méthodes d'apprentissage
..J'aime écouter les bruits, les sons lorsque c'est possible
B) Méthodes d'apprentissage
.. J'aime expérimenter par moi-même, faire des essais, tâtonner
.. J'aime "voir la chose" dans l'atelier quand c'est possible

.. J'aime fonctionner par "projet à réaliser"

.. J'aime travailler à résoudre un "trouble concret"

.. J'aime qu'on me laisse essayer, y aller librement

.. J'aime lire sur le sujet à apprendre

.. J'aime regarder le professeur faire une démonstration et l'imiter pour reproduire ce qu'il a fait

*.. J'aime que le professeur me donne la matière par cours magistral et me dise les applications pratiques (31/50 → 62%)

C) Activités d'apprentissage

.. J'aime manipuler des outils, des matériaux, des pièces

*.. J'aime monter la pièce pour m'aider à comprendre (34/50 → 68%)

.. J'aime comparer une situation avec d'autres semblables

.. J'aime classifier, catégoriser dans ma tête l'information reçue

.. J'aime définir clairement les notions ou points importants

.. J'aime voir la différence entre deux notions théoriques proches, deux outils semblables, deux matériaux semblables, deux pièces semblables

.. J'aime que le formateur évalue mon rendement

.. J'aime lire des documents sur le métier

*.. J'aime faire un dessin, un montage audio-visuel (32/50 → 64%)

---

* Ce sont des facteurs que nous retrouvons dans une stratégie d'apprentissage et non dans l'autre. Les autres facteurs se retrouvent dans les deux stratégies d'apprentissage.

3.3 Quelles sont les formules pédagogiques utilisées par les formateurs?

Deux Commissions Scolaires utilisent la stratégie de l'enseignement individualisé d'après une démarche développée par le Service des Programmes et Examens. Les formules pédagogiques les plus utilisées sont les suivantes:

.. l'exposé magistral

.. l'exposé multi-média

.. l'atelier

.. la simulation

Nous avons déjà présenté antérieurement les formules pédagogiques suivantes: l'exposé magistral, l'exposé multi-média et l'atelir. Ce que nous avions alors écrit s'applique également ici. Il nous resterait à présenter la formule pédagogique de la simulation et la stratégie d'enseignement individualisé.

3.3.1 La simulation

Michèle Tournier[1] définit les simulations comme suit:

"Une simulation consiste à élaborer un modèle reproduisant une situation réelle aussi fidèlement que possible, et ce, dans le but de permettre une étude ou une confrontation avec les divers aspects de cette situation sans qu'il soit nécessaire d'entrer directement en contact avec le monde réel. Par exemple, on a mis au point des simulateurs du vol d'un avion pour entraîner les pilotes: tout en étant très sophistiqué, c'est un moyen qui semble moins risqué et moins coûteux que les vols réels, notamment lorsqu'il s'agit de gros avions et de longs parcours."

Il est très plausible que plusieurs professeurs utilisent des simulations pour l'enseignement de la mécanique. Depuis plusieurs années, il y a des firmes qui développent des simulateurs mettant les étudiants(es) en face de problèmes de "trouble shooting" qu'ils doivent résoudre soit d'une certaine façon, soit dans un temps donné, etc.

---

(1) idem, p. 249

3.3.3 Stratégie de l'enseignement individualisé

Deux Commissions Scolaires utilisent dans le cadre de leur programme professionnel de "Mécanique Automobile" la démarche de l'enseignement individualisé. L'enseignement de la mécanique se fait alors en utilisant 32 guides présentés à l'étudiant selon une certaine séquence. Tous les guides proposent la même méthodologie générale i.e. les mêmes étapes et la même séquence:

.. Prise de connaissance théorique

.. Test sur les connaissances théoriques

.. Vérification par le formateur

.. Manipulation-laboratoire avec tests

.. Vérification par le formateur

.. Pratique sur une voiture sans responsabilité

.. Vérification par le formateur

.. Pratique sur une voiture avec responsabilité

.. Vérification par le formateur

Ces 32 guides constituent des entités séparées qui peuvent se regrouper sous diverses modalités. Les guides sont d'épaisseur et de densité inégales. Dans certains cas, la théorie est très poussée (électricité), dans d'autres cas, il n'y en a presque pas. Est-ce lié à l'expertise des concepteurs ou aux besoins de formation des étudiants?

3.4 Analyse critique des "zones de compatibilité" et des "zones d'incompatibilité" entre les stratégies d'apprentissage et le choix des formules pédagogiques

Si nous examinons attentivement les stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante et "inter-sous-groupe" dominante, il ressort les facteurs suivants:

. La stratégie "intra-sous-groupe" dominante est divergente par rapport à la stratégie inter-sous-groupe dominante. C'est donc dire que nous sommes en présence de deux réalités fonctionnelles différentes avec chacune leurs propriétés, particularités et dynamismes propres. Nous vous invitons à relire plus haut le contenu de ces deux stratégies d'apprentissage pour vous en rendre compte.

. Au plan des habiletés techniques, ces étudiants(es) n'arrivent pas "les mains vides"; ils(elles) ont déjà certaines connaissances, certaines expériences, certaines habitudes, une certaine vision des besoins de l'industrie, etc.

. Une constante ressort, par contre: ils(elles) veulent recevoir un bagage théorique solide; les modalités de réception, l'environnement de réception de ces connaissances varie selon les stratégies intra-sous-groupe ou inter-sous-groupe dominante.

Est-ce que ces formateurs leur offrent les formules pédagogiques compatibles à leurs attentes?

Nous croyons globalement que "oui". En effet, l'ensemble des formateurs travaillant avec ces étudiants(es) possèdent et maîtrisent une certaine variété de formule pédagogique, peuvent intervenir à plusieurs niveaux relationnels ou savent adapter leur niveau niveau relationnel-type à la clientèle étudiante avec laquelle ils travaillent. Par contre, il y aurait un travail d'une certaine envergure à faire pour raffiner les guides utilisés dans le cadre de l'approche de l'enseignement individualisé. Une étude critique a été faite par un autre professionnel que l'auteur du présent rapport mais les conclusions auxquelles il en arrive sont tout à fait pertinentes avec les nôtres: mentionnons entre autres:

.. La méthodologie des guides est unique et univoque, ce qui oblige l'étudiant à s'y conformer. Il n'y est pas pris en compte que les étudiants ne sont pas tous pareils et qu'ils n'apprennent pas tous de la même façon. C'est une hypothèse derrière les guides actuels qui ne tient pas compte tenu de nos données.

.. Il semble que la méthodologie aille à contre-courant des tendances de l'étudiant-type en mécanique. Il doit d'abord lire, apprendre de la théorie, alors que nous le soupçonnons d'apprendre plus spontanément dans un premier temps par découverte, par essais-erreurs, par manipulation, etc.

.. Les guides ne prévoient pas d'utilisation des ressources du groupe, des confrères de travail. Autant que possible, il doit se débrouiller seul avec le guide ou avoir recours au formateur. Il y aurait avantage à prévoir une méthodologie, un contexte académique permettant et facilitant le travail entre "pairs".

.. Il y aurait intérêt également à revoir les instruments d'évaluation. Font-ils réellement appel à l'intégration des connaissances ou à la mémoire? Amènent-ils les étudiants à devenir d'habiles "diagnosticiens"? Permettent-ils aux étudiants de s'évaluer par eux-mêmes, de "s'autocorriger"?

Nous pourrions clore cette section en disant que, sur une base théorique, les formules pédagogiques de base sont adéquates. Il resterait, particulièrement pour la stratégie de l'enseignement individualisé, à raffiner l'ensemble de l'instrumentation pédagogique pour la remettre "à l'heure juste".

3.5 Conclusions de notre analyse

. Dans le programme professionnel de "Mécanique", nous avons été mis en présence d'un groupe d'étudiants(es) qui possède une stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante qui est divergente de la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante.

. Ceci a pour conséquence d'exiger des formateurs deux choses:

.. soit la connaissance et la maîtrise d'une certaine variété de formules pédagogiques

.. soit une connaissance, une maîtrise et une capacité d'adaptation de leur niveau interactionnel-type.

. Globalement, sur une base théorique, les formules pédagogiques utilisées par ces formateurs leur permettent, dépendant du degré de maîtrise qu'ils en ont, d'obtenir un certain succès au plan enseignement. Les endroits où on utilise l'approche de l'enseignement individualisé auraient intérêt à rafraîchir ce matériel en tenant compte, entre autres, de ce qui a été mentionné plus haut.

4.0 PAR RAPPORT A L'ENSEMBLE DES DONNEES

4.1 Que se dégage-t-il par rapport aux stratégies "intra-sous-groupe" dominantes?

Globalement, il se dégage que les étudiants(es) des trois programmes de formation professionnelle choisis dans le cadre de cette recherche-action ont une stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante de type 1.

Tenter de cerner les causes de cet état de fait dépasse les cadres de la présente recherche-action. Par contre, il serait intéressant de réfléchir aux hypothèses possibles d'explication.

Il est bon de remarquer également que, malgré la similitude de type de stratégie d'apprentissage, aucune des trois (3) stratégies est complètement identique. Chacune conserve une certaine marge de spécificité.

4.2 Que se dégage-t-il par rapport aux stratégies "inter-sous-groupes" dominantes?

Il se dégage une réalité différente propre à chacun des programmes professionnels. Ainsi:

.. Dans le programme professionnel "Couture", la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante est convergente par rapport à la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante.

.. Dans le programme professionnel "Ebénisterie", la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante est semi-convergente par rapport à la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante

.. Dans le programme professionnel "Mécanique", la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante est divergente par rapport à la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante.

Que pouvons-nous dégager comme hypothèse de ces trois (3) constats? Il semble que chaque programme professionnel de formation constitue une réalité fonctionnelle et dynamique spécifique. Il semble également que les clientèles étudiantes qui s'inscrivent à de tels programmes de formation constituent des réalités dynamiques et expérientielles en terme d'apprentissage qui soient spécifiques. Il faudrait continuer la recherche plus à fond pour pouvoir vérifier la pertinence de telles hypothèses.

4.3 Quelles sont les formules pédagogiques "inter-sous-groupe" dominantes chez les formateurs?

Les formules pédagogiques qui suivent rejoignent au moins 75% des formateurs qui ont participé à cette recherche-action:

.. l'exposé magistral

.. l'exposé multi-média

.. l'atelier

4.4 Qu'est-ce que nous pouvons en conclure?

Cette recherche-action a fait émerger chez l'auteur de ce rapport une grille de lecture de la situation académique qui se visualiserait comme suit:

A) Stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante...

.. convergente:
allant dans le même sens que la dynamique d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante

.. semi-convergente:
allant partiellement dans le même sens que la dynamique d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante

.. divergente:
allant dans un autre sens que la dynamique d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante

B) Stratégies d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante...

.. convergente:

allant dans le même sens que la dynamique d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante

.. semi-convergente:

allant partiellement dans le même sens que la dynamique d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante

.. divergente:

allant dans un autre sens que la dynamique d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante

C) Formules pédagogiques...

.. convergente:

allant simultanément dans le même sens que les stratégies d'apprentissage "intra-sous-groupe" et "inter-sous-groupe" dominante

.. semi-convergente:

Mode 1: allant dans le même sens que la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante seulement

Mode 2: allant dans le même sens que la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante

.. divergente:

n'allant ni dans le sens de la stratégie d'apprentissage "intra-sous-groupe" dominante ni dans le sens de la stratégie d'apprentissage "inter-sous-groupe" dominante.

Cette grille de lecture pourrait-elle nous aider à poursuivre notre réflexion sur cette réalité complexe et fascinante que nous nommons "Situation académique"? Nous croyons humblement que oui.

QUATRIEME PARTIE

ON POURRAIT FAIRE QUOI AVEC CELA?

CA NOUS AMENE OU MAINTENANT DE SAVOIR CELA?

Nous croyons que la meilleure façon de conclure serait de faire le point à partir du questionnement que nous présentions dans la section "Introduction" de ce rapport de recherche-action.

A) LES ETUDIANTS ET LEURS STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Cette recherche-action permet de conclure, croyons-nous, qu'il est possible de dégager, sur une base empirique et observable, les stratégies d'apprentissage utilisées par des étudiants(es) considérés(es) individuellement ou en groupe. Cette réflexion systématique illustre également, selon nous, qu'il est vérifiable visuellement, et non seulement conceptuellement, que les étudiants(es) n'utilisent pas, effectivement, les mêmes stratégies d'apprentissage lorsqu'ils(elles) sont impliqués(es) dans un contexte académique donné. Selon nous, ces stratégies d'apprentissage influencent réellement les stratégies d'enseignement et/ou le choix des formules pédagogiques utilisées par les formateurs pour passer leur message. Comment?

Pour cerner des éléments de réponse à cette question, il faut revenir à l'essence de ce que peut être"une stratégie". Une stratégie est la concrétisation, dans des paroles, gestes, attitudes, habitudes, réactions, conduites, préjugés, etc., de l'influence, d'un ensemble de variables intrapersonnelles en opération chez un individu donné, à un moment donné, dans un contexte donné. Ces variables intrapersonnelles peuvent être de source physiologique, psychologique, sociologique ou autres... Cette concrétisation extrinsèque d'une "dynamique-type-force" intrinsèque d'un individu donné teinte le contexte, le climat, l'atmosphère dans lesquels se retrouve cette personne.

Par contre, et c'est ici un élément fascinant à scruter au niveau de la recherche, la stratégie d'apprentissage a d'autant plus d'impact sur la stratégie d'enseignement que celui ou celle qui la possède en est conscient, la connaît et la maîtrise bien et sait en soutirer le maximum d'efficacité dans un contexte donné. En d'autres termes, ne pas utiliser de façon "délibérée", donc en pleine connaissance de cause, notre stratégie d'apprentissage, nous place dans une situation de "faiblesse" au plan académique car nous développons une "attitude semi-passive" vis-à-vis la réalité académique, nous la traitons avec des outils stéréotypés (ex.: apprendre par coeur la veille d'un examen, faire du plagiat pour les travaux écrits) et ceci participe à la création d'un "climat de nivellement" à l'intérieur duquel "tout le monde semble, de la même façon, retirer quelque chose, que nous pouvons difficilement définir, de son contexte académique."

B) LES FORMATEURS ET LEURS STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT ET/OU LEURS FORMULES PEDAGOGIQUES

Cette recherche-action permet de conclure qu'il est possible de dégager, sur une base empirique et observable les stratégies d'enseignement et/ou le choix de formules pédagogiques utilisées par les formateurs pour passer leur message. Nous avons tenté également de vérifier, visuellement, l'impact de ces formules pédagogiques et/ou de ces stratégies d'enseignement sur les stratégies d'apprentissage des étudiants(es) impliqués(es) dans ces contextes académiques. Nous devons reconnaître, par contre, que nous aurions pu développer beaucoup plus longuement notre analyse de cette problématique...

Est-ce que le choix que font les formateurs de certaines formules pédagogiques et/ou de certaines stratégies d'enseignement est basé sur les "caractéristiques" de la clientèle étudiante à laquelle s'adresse cette intervention ou sur les caractéristiques "intrapersonnelles" du formateur lui-même? A la lumière des données que nous ont fournies les formateurs ayant participé à cette recherche-action, nous en dégageons que ces formateurs choisissent des formules pédagogiques et des modèles d'intervention qui sont dans le prolongement, la continuité et en congruence avec leurs "dynamismes intrapersonnels." En d'autres termes, ils bâtissent leurs enseignements de telle ou telle façon parce que "c'est de cette façon qu'eux-mêmes aimeraient suivre leurs propres cours."

A la lumière de notre définition d'une "stratégie" que nous présentions ci-haut, il est facile de conclure que cette toile de fond qui génère les stratégies d'enseignement et/ou le choix de formules pédagogiques colore, oriente, encadre et définit le climat, l'atmosphère et le contexte académique dans lesquels le formateur entrera en interaction avec sa clientèle étudiante.

C) LE CONTEXTE ACADEMIQUE ET SA DOUBLE DYNAMIQUE: EST-CE COMPATIBLE OU INCOMPATIBLE?

Cette recherche-action nous a permis d'observer empiriquement que la compatibilité ou l'incompatibilité de la "double dynamique" d'un contexte académique n'est jamais polarisée de façon "stable" et "statique". Cette recherche de la compatibilité des dynamiques d'enseignement et d'apprentissage est, finalement, la recherche d'un équilibre optimal entre des dynamismes en possibilité de fluctuation, jusqu'à un certain point semi-perméables et concrétisant le fond relativement stable de tout être humain, i.e. ses cristallisations. (ex.: ses prédispositions, ses perceptions, ses réactions émotives/affectives, ses attitudes, croyances, valeurs, image-de-soi, modèles d'actions, expériences, etc.)

Selon nous, il est observable empiriquement que le choix de formules pédagogiques et/ou de stratégies d'enseignement, par les formateurs, peut favoriser, diminuer ou éliminer les potentialités de certaines stratégies d'apprentissage d'étudiants(es) impliqués(es) dans ce cheminement académique.

Quel est le prix à payer de prendre le risque "d'ignorer" si une stratégie d'enseignement et/ou une formule pédagogique donnée est "compatible" avec une stratégie d'apprentissage donnée? Nous croyons que le "risque" le plus grand qui attend le formateur c'est que le message qui selon lui devait être "transmis" suite à son cours, n'a, dans les faits, qu'été "émis" et que personne ne puisse dire, avec un minimum de sûreté, qui "en a compris quelque chose de significatif" parce que le message a été "émis" de cette façon, par ce formateur, à ce moment donné et à l'intérieur de ce contexte académique. En d'autres termes, le prix à payer est une "dépersonnalisation", un "désincarnement" de la réalité académique pour en faire une "mécanisation" qui est supposée aller quelque part mais "pour une région que personne connaît".

Pour nous, cette habileté du formateur à diagnostiquer les dynamiques-forces d'apprentissage de ces étudiants(es), cette habileté du formateur à choisir et adapter ses formules pédagogiques à sa clientèle étudiante constituent les bases de la qualité de ses "actes professionnels".

CINQUIEME PARTIE

ET PUIS APRES?

Habituellement, le propre d'une recherche-action c'est d'aboutir à la conclusion qu'il faudra faire d'autres recherches. Cette recherche-action ne faussera pas cette tradition... En effet, il reste beaucoup de questions en suspens qui pourraient amorcer de nouvelles pistes de réflexions. Mentionnons-en quelques-unes:

- Est-ce que chaque programme professionnel de formation commande, de par la spécificité de son contenu et de son orientation, des stratégies spécifiques en terme d'enseignement et d'apprentissage?

- Est-ce que les clientèles étudiantes qui s'inscrivent à des programmes professionnels donnés se distinguent significativement par rapport à leurs stratégies d'apprentissage types?

- Nous avons constaté, dans cette recherche-action, que les stratégies d'apprentissage des étudiants(es) incluaient des situations, méthodes et activités d'apprentissage touchant à la fois des paramètres verbaux et non-verbaux pour l'acquisition des connaissances et habiletés. Est-ce propre aux étudiants(es) du secteur professionnel ou si nous trouverions les mêmes paramètres chez une clientèle étudiante inscrite dans un programme de formation général (ex.: sciences humaines, sciences de l'administration, etc.)

- Comment, comme conseiller pédagogique, créer les conditions facilitantes qui permettront aux formateurs de développer leurs connaissances et leurs habiletés comme "stratèges" de la formation et non comme "techniciens" de l'enseignement? En d'autres termes, comment créer les bases d'un dynamisme professionnel chez les formateurs qui les amènent à désirer "foncièrement", développer et raffiner la qualité de leurs "actes professionnels"?

- Finalement, "tendre vers la formation optimale" qui est souvent perçue comme une utopie, n'est-ce pas, au contraire, pour des agents de formation, "un minimum" à poursuivre et non "un maximum" à atteindre? Est-ce utopique de penser que l'on enseigne pour que des étudiants(es) apprennent? Si ce n'est pas utopique, tant qu'à être un formateur, pourquoi ne pas se donner le maximum de moyens de s'assurer que nos formules pédagogiques et nos stratégies d'intervention maximiseront, de fait, l'apprentissage de notre clientèle étudiante?

Habituellement, le propre d'une recherche-action c'est d'aboutir à la conclusion qu'il faudra faire d'autres recherches. Cette recherche-action ne faussera pas cette tradition... En effet, il reste beaucoup de questions en suspens qui pourraient amorcer de nouvelles pistes de réflexions. Mentionnons-en quelques-unes:

- Est-ce que chaque programme professionnel de formation commande, de par la spécificité de son contenu et de son orientation, des stratégies spécifiques en terme d'enseignement et d'apprentissage?

- Est-ce que les clientèles étudiantes qui s'inscrivent à des programmes professionnels donnés se distinguent significativement par rapport à leurs stratégies d'apprentissage types?

- Nous avons constaté, dans cette recherche-action, que les stratégies d'apprentissage des étudiants(es) incluaient des situations, méthodes et activités d'apprentissage touchant à la fois des paramètres verbaux et non-verbaux pour l'acquisition des connaissances et habiletés. Est-ce propre aux étudiants(es) du secteur professionnel ou si nous trouverions les mêmes paramètres chez une clientèle étudiante inscrite dans un programme de formation général (ex.: sciences humaines, sciences de l'administration, etc.)

- Comment, comme conseiller pédagogique, créer les conditions facilitantes qui permettront aux formateurs de développer leurs connaissances et leurs habiletés comme "stratèges" de la formation et non comme "techniciens" de l'enseignement? En d'autres termes, comment créer les bases d'un dynamisme professionnel chez les formateurs qui les amènent à désirer "foncièrement", développer et raffiner la qualité de leurs "actes professionnels"?

- Finalement, "tendre vers la formation optimale" qui est souvent perçue comme une utopie, n'est-ce pas, au contraire, pour des agents de formation, "un minimum" à poursuivre et non "un maximum" à atteindre? Est-ce utopique de penser que l'on enseigne pour que des étudiants(es) apprennent? Si ce n'est pas utopique, tant qu'à être un formateur, pourquoi ne pas se donner le maximum de moyens de s'assurer que nos formules pédagogiques et nos stratégies d'intervention maximiseront, de fait, l'apprentissage de notre clientèle étudiante?

. Sûrement que vous pourriez ajouter d'autres pistes de réflexions. Si vous en avec le goût, il y a un espace de prévu à cette fin:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Afin d'assurer le suivi opérationnel de cette recherche-action, les deux (2) professionnels de l'EAD, spécialement affectés à ce projet, organiseront des journées de sensibilisation aux "conclusions" de ce projet. Ces journées se tiendront en juin 1981.

Ces journées de rencontre entre les personnes et organismes qui ont participé à cette recherche-action devrait être l'occasion pour définir concrètement des pistes possibles de "suites" à cette recherche. De plus, cette rencontre pourrait être l'occasion de tenter de cerner, avec l'aide des organismes représentés, les mandats que nous voudrions voir assumer par les professionnels de l'EAD pour assurer le suivi de cette opération.

Cette rencontre pourrait être finalement une occasion, pour les professionnels de l'EAD, de présenter aux représentants des organismes scolaires leur vision, leurs pistes de travail en vue d'assurer la continuité de cette recherche-action.

CONCLUSION

EST-CE UNE FIN OU UN DEBUT?

Est-ce une fin ou un début? Il est clair, en fonction de la lecture de ce rapport, que vous en êtes rendu à la fin de votre lecture. En terme de réflexion et d'actions possibles, nous croyons que "tout reste à faire"...

Si ce document a su maintenir, soutenir, aider ou alimenter votre réflexion sur notre problématique, il aura rencontré son objectif fondamental. S'il ne l'a pas fait, il ne faudrait pas lâcher pour autant. Il s'agirait de trouver "la personne" qui a le goût de reprendre le collier là où il se situe réellement...

- Pourrions-nous raffiner la grille de questionnement pour aller dépister les stratégies d'apprentissage de la clientèle étudiante?

  Oui...

- Pourrions-nous raffiner la grille de questionnement pour aller dépister les stratégies d'enseignement et les choix de formules pédagogiques de nos formateurs?

  Oui...

- Pourrions-nous raffiner nos hypothèses de travail tentant de circonscrire de façon articulée les paramètres spécifiques du contexte d'enseignement et du contexte d'apprentissage?

  Oui...

- Pourrions-nous élaborer une instrumentation moins sophistiquée et plus fonctionnelle pour compiler, traiter, analyser et interpréter les données obtenues?

  Oui...

- Pourrions-nous procéder autrement et obtenir des données aussi significatives, sinon plus et aussi utiles, sinon plus?

  Oui...

- Etc...

- LA QUESTION QUE MOI J'AI MAINTENANT LE GOUT DE VOUS POSER EST LA SUIVANTE: QUI LE FERA SI CE N'EST PAS VOUS AUTRES?

Différentes façons d'apprendre...
Différentes façons d'enseigner...
Le trouble en vaut-il la chandelle?

Recueil de l'instrumentation ayant servi pour la réalisation de la recherche-action prévue dans le cadre de l'opération: "Différentes façons d'apprendre des étudiants en P.P."

DEUXIEME PARTIE

MAI 1981

CONTENU DE CE RECUEIL

ANNEXE A : Grille de questionnement s'adressant à l'étudiant(e)

ANNEXE B : Grille de questionnement s'adressant au formateur

ANNEXE C : Grille de compilation des données: "Façon d'apprendre des étudiants en F.P."

ANNEXE D : "Les façons d'apprendre des étudiants en F.P." Grille synthèse / Portrait de la situation

ANNEXE E : "Stratégies d'enseignement des formateurs en F.P." Grille de compilation des données

ANNEXE F : "Stratégies d'enseignement des formateurs en F.P." Synthèse de la cueillette des données

ANNEXE G : Dynamique de la stratégie d'enseignement des formateurs en F.P.

ANNEXE H : Dynamique de la stratégie d'apprentissage des étudiants en F.P.

ANNEXE I : Prospective / Suivi à l'opération

ANNEXE A

GRILLE DE QUESTIONNEMENT S'ADRESSANT A L'ETUDIANT(E)

développée par: Claude Major, psychologue
Conseiller pédagogique
Service d'Education
des Adultes
Collège de Valleyfield

révisée par : Ovila Gaudreault, EAD
Roger Blanchette, EAD
Yves Guertin, EAD
Claude Major

1.0 IDENTIFICATION DE L'ETUDIANT

1.1 NOM ET PRENOM: _____ M ☐ F ☐

1.2 ADRESSE PERMANENTE: _____

_____

_____

1.3 NUMERO DE TELEPHONE: _____

1.4 AGE DE L'ETUDIANT: _____

1.5 DATE DE NAISSANCE: _____

1.6 A QUEL PROGRAMME ÊTES-VOUS INSCRIT? _____

1.7 DANS QUELLE PARTIE DU PROGRAMME ÊTES-VOUS RENDUS PRÉSENTEMENT:

_____

_____

_____

1.8 NOM DE LA COMMISSION SCOLAIRE:

_____

1.9 MON DEGRE DE SCOLARITE ACTUELLE: _____

1.10 NOM DE MON (MES) FORMATEUR(S):

_____

_____

1.11 PROFESSION DE MON PERE: _____

2.0 RENSEIGNEMENTS GENERAUX

2.1 JE ME SUIS INSCRIT A CE PROGRAMME PARCE QUE:

_____

_____

_____

_____

_____

2.2 JE POSSÈDE L'EXPÉRIENCE SUIVANTE EN REGARD DE CE PROGRAMME:

_____

_____

_____

_____

_____

2.3 SI J'AVAIS LE CHOIX, COMMENT J'AIMERAIS APPRENDRE CE METIER:

_____

_____

_____

_____

_____

2.4 SI J'AVAIS LE CHOIX DANS CE COURS-CI, QUELLES FACONS D'APPRENDRE J'AIMERAIS LE MIEUX:

_____

_____

_____

2.5 LES FACONS D'APPRENDRE QUE LES FORMATEURS ME PROPOSENT SONT LES SUIVANTES:

_____

_____

_____

_____

_____

2.6 DANS LES FACONS D'APPRENDRE ÉNUMÉRÉES EN 2.5, LESQUELLES ME POSENT LE PLUS DE PROBLÈMES? LESQUELLES J'AIME LE MOINS?

_____

_____

_____

_____

_____

2.7 DANS LES FACONS D'APPRENDRE QUE ME PROPOSENT MES FORMATEURS, LESQUELLES J'AIME LE PLUS?

_____

_____

_____

_____

_____

3.0 J'INDIQUE PAR UN "✓" DANS LA CASE APPROPRIÉE LES SITUATIONS, MÉTHODES OU ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE À L'INTÉRIEUR DESQUELLES JE ME SENTIRAIS LE PLUS À L'AISE OU CELLES QUE JE PRÉFÉRERAIS SI J'EN AVAIS LE CHOIX. (Vous pouvez faire plusieurs choix dans chacune des trois (3) catégories).

Consigne

Lire tout à l'étudiant.

Ne retenir qu'un choix dans a, b, c, d.

3.1 SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

a) Faire une démonstration de mon savoir faire ☐

Me faire faire une démonstration par le professeur ☐

Me faire faire une démonstration par un autre étudiant ☐

Aucune de ces situations ☐

b) Présenter de vive voix, oralement, au professeur ce que je sais ☐

Présenter de vive voix devant les autres étudiants ce que je sais ☐

Me faire présenter de vive voix par le professeur la matière à connaître ☐

Me faire présenter de vive voix par d'autres étudiants la matière ☐

Aucune de ces situations ☐

c) M'organiser des visites industrielles pour voir ce qui se fait ailleurs dans l'industrie ☐

Le professeur m'organise des visites industrielles ☐

Aller avec d'autres étudiants voir ce qui se fait ailleurs ☐

Aucune de ces situations ☐

d) Travailler de mes mains et étudier seul, par moi-même ☐

Travailler de mes mains et étudier avec de mes confrères ☐

Travailler de mes mains et étudier en présence du professeur ☐

Aucune de ces situations ☐

3.2 METHODES D'APPRENTISSAGE

a) J'aime expérimenter par moi-même, faire des essais, tâtonner ☐

b) J'aime lire sur le sujet à apprendre ☐

c) J'aime voir "la chose" dans l'atelier quand c'est possible ☐

d) J'aime fonctionner "par projet à réaliser" ☐

e) J'aime travailler à résoudre un "trouble concret" ☐

f) J'aime imaginer des solutions possibles sans nécessairement les essayer pour vrai ☐

g) J'aime regarder le professeur faire une démonstration et l'imiter pour reproduire ce qu'il a fait ☐

h) J'aime qu'on me laisse essayer, y aller librement ☐

i) J'aime que le professeur me donne la matière par cours magistral et me laisse découvrir par moi-même les applications pratiques ☐

j) J'aime que le professeur me donne la matière par cours magistral et me dise les applications pratiques ☐

3.3 ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

a) J'aime manipuler des outils, des matériaux, des pièces ☐

b) J'aime écouter les bruits, les sons lorsque c'est possible ☐

c) J'aime sentir lorsque c'est possible ☐

d) j'aime goûter lorsque c'est possible ☐

e) J'aime comparer une situation avec d'autres semblables ☐

f) J'aime classifier, catégoriser dans ma tête l'information que je reçois ☐

g) J'aime définir clairement les notions ou points importants ☐

h) J'aime voir la différence entre deux notions théoriques proches, deux outils semblables, deux matériaux semblables, deux pièces semblables ☐

i) J'aime évaluer par moi-même mon rendement ☐

j) J'aime que d'autres étudiants participent avec moi, à mon évaluation ☐

k) J'aime que le formateur évalue mon rendement ☐

l) J'aime faire des résumés écrits de mes notes de cours ☐

m) J'aime résumer oralement ce que j'ai retenu d'un cours ☐

n) J'aime faire des présentations orales en classe ☐

o) J'aime faire des travaux écrits ☐

p) J'aime faire un dessin, un montage audio-visuel ☐

q) J'aime fabriquer des graphiques pour présenter ce que je sais de quelque chose ☐

r) J'aime monter la pièce pour m'aider à comprendre ☐

s) J'aime lire des documents sur le métier ☐

4.0 COMPTE TENU DE CE QUE JE VIENS DE RÉPONDRE, QU'EST-CE QUE J'ATTENDS DE MES FORMATEURS?

_____

_____

_____

_____

_____

5.0 J'AIMERAIS QUE LE PROFESSEUR ÉVALUE CE QUE J'AI APPRIS ET CE QUE JE SAIS FAIRE DE LA FAÇON SUIVANTE:

_____

_____

_____

_____

_____

5.0 J'AIMERAIS QUE LE PROFESSEUR ÉVALUE CE QUE J'AI APPRIS ET CE QUE JE SAIS FAIRE DE LA FAÇON SUIVANTE:

_____

_____

_____

_____

_____

ANNEXE B

GRILLE DE QUESTIONNEMENT S'ADRESSANT AU FORMATEUR

développée par: Claude Major, psychologue
Conseiller pédagogique
Service d'Education
des Adultes
Collège de Valleyfield

révisée par : Ovila Gaudreault, EAD
Roger Blanchette, EAD
Yves Guertin, EAD
Claude Major

1.0 IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

1.1 NOM ET PRENOM: _____ M ☐ F ☐

1.2 FORMATION ACADEMIQUE: _____

1.3 NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE

.. DANS L'ENSEIGNEMENT: _____

.. DANS LA PRATIQUE: _____

1.4 AUTORISATION LÉGALE D'ENSEIGNER: PERMANENTE ☐

PROVISOIRE ☐

NON ☐

1.5 AGE DE L'ENSEIGNANT: _____

1.6 DATE DE NAISSANCE: _____

1.7 TRAVAIL ACTUEL (SI AILLEURS QU'À LA C.S.): _____

_____

1.8 LIEU DE TRAVAIL: _____

1.9 TITRE DES COURS HABITUELLEMENT DISPENSÉS:

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

2.0 RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

2.1 JE SUIS A L'ENSEIGNEMENT PARCE QUE:

_____

_____

_____

_____

_____

2.2 POUR MOI, L'ÉTUDIANT QUI DÉBUTE CE PROGRAMME SE CARACTÉRISE COMME SUIT:

_____

_____

_____

_____

_____

2.3 FAIRE UNE PRÉPARATION IMMÉDIATE DE COURS, POUR MOI, IMPLIQUE:

_____

_____

_____

_____

_____

2.4 COMMENT JE FAIS POUR ÉVALUER LES CONNAISSANCES ET LES HABILITES DES ÉTUDIANTS:

_____

_____

_____

_____

_____

2.5 SI J'AVAIS A SUIVRE LE MÉME COURS QUE CELUI QUE JE DONNE, J'AIMERAIS QUE LE FORMATEUR M'ENSEIGNE COMME SUIT:

_____

_____

_____

_____

_____

3.0 J'INDIQUE PAR UN "✓" DANS LA CASE APPROPRIÉE LES FORMULES PÉDAGOGIQUES QUE J'AIMERAIS APPLIQUER SI J'EN AVAIS LE CHOIX (Vous pouvez faire plusieurs choix).

Consigne

Annoncer au formateur que s'il ne se retrouve pas dans tout ça il pourra expliciter en 3.15.

3.1 EXPOSÉ MAGISTRAL ☐

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.2 SÉMINAIRE ☐

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.3 ATELIER ☐

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.4 TUTORAT ☐

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.5 EXPOSÉ MULTI-MEDIA ☐ (audio-visuel, démonstrateurs, matériel de groupe)

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.6 ENSEIGNEMENT PROGRAMME ☐

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.7 AUDIO-TUTORAT ☐ (sur cassettes)

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.8 ENSEIGNEMENT PAR CONTRATS ☐

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.9 ETUDE DE CAS (sur papier) ☐

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.10 MICRO-ENSEIGNEMENT ☐ (sur un objectif spécifique à la fois)

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.11 ENSEIGNEMENT ASSISTE OU GERE PAR ORDINATEUR ☐

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.12 SIMULATION ☐ (trouble - shooting)

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.13 JEUX ÉDUCATIFS ☐

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.14 TEAM-TEACHING ☐ (plusieurs formateurs interviennent dans l'apprentissage du même objectif spécifique)

Je maîtrise bien cette formule OUI ☐ NON ☐

Je l'utilise présentement OUI ☐ NON ☐

3.15 AUTRES (spécifier) ☐

ATTENTION. Noter ici toute autre formule que le formateur aimerait appliquer.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4.0 J'AIMERAIS QUE MES ÉTUDIANTS APPRENNENT, DANS MON COURS, DE LA FAÇON SUIVANTE:

_____

_____

_____

_____

_____

5.0 JE DÉCRIS MA FAÇON DE FAIRE ACTUELLE DANS CE COURS:

_____

_____

_____

_____

_____

ANNEXE C

GRILLE DE COMPILATION DES DONNEES:

"FACONS D'APPRENDRE DES ETUDIANTS EN F.P."

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

GRILLE DE COMPILATION DES DONNÉES

"Façons d'apprendre des étudiants en F.P."

Par: A.-Yves Guertin
Equipe d'aide au
développement
Service de recherche
et de développement

Montréal: novembre 1980

GRILLE DE COMPILATION DES DONNEES

"Façons d'apprendre des étudiants en F.P."

IDENTIFICATION

- Nom de la Commission scolaire: _____
- Nom(s) du et/ou des formateurs: _____
  _____
- Nombre d'étudiants interviewés: ☐
- Nom du programme: _____

INSCRIPTION DES DONNEES

VARIABLES CARACTÉRISTIQUES / ÉTUDIANTS / CATÉGORIES D'ÂGE		16 - 20 ans	21 - 25 ans	26 - 30 ans	31 et plus	Total
1.0 IDENTIFICATION: . Nombre d'étudiants inscrits/catégorie						
1.1 Scolarité actuelle	. Primaire					
	. Secondaire 1er cycle (I - II)					
	. Secondaire III					
	. Secondaire IV					
	. Secondaire V					
	. Post-secondaire					
1.2 Profession du père	. Journalier					
	. Manoeuvre					
	. Ouvrier					
	. Ouvrier spécialisé					
	. Marchand/Commerçant					
	. Technicien					
	. Professionnel					

	16 - 20 ans	21 - 25 ans	26 - 30 ans	31 et plus	Total
2.0 RENSEIGNEMENT GENERAUX.					
2.1 La raison de mon inscription					
. Mon milieu de travail le commande					
. Le centre de Main-d'oeuvre					
. Par goût personnel					
. Pour acquérir un métier					
. Pour obtenir une promotion et/ou augmentation salariale					
. Autres ( ) _____					
2.2 Mon expérience en regard du programme					
. Aucune expérience					
. J'ai déjà fait le métier					
. J'ai déjà aidé un copain dans ce métier					
. C'est le métier de mon père					
. C'est le métier d'un membre de ma famille immédiate (frères - soeurs)					
. C'est le prolongement normal d'un "hobby" que je pratique depuis un certain temps					
. Autres ( ) _____					

	16 - 20 ans	21 - 25 ans	26 - 30 ans	31 et plus	Total
2.3 Je souhaiterais apprendre le métier:					
. A l'école avec des professeurs qualifiés					
. Comme compagnon d'un expert, d'un artisan du métier					
. Directement dans l'entreprise en y travaillant					
. Par moi-même					
. Avec des copains déjà qualifiés et pratiquant le métier					
. Autres ( ) _____					
3.4 Dans ce <u>cours-ci</u>, maintenant que j'y suis inscrit, j'aimerais mieux apprendre, suite à:					
. Démonstrations exécutées par le professeur					
. Des mises en situation en Atelier					
. La réception de théories.					
. Des expériences réalisées seul, mais avec tout le matériel nécessaire et adéquat					
. Des expériences réalisées en équipe, avec des copains et avec tout le matériel nécessaire et adéquat					
. La recherche dans des manuels					
. Autres ( ) _____					

	16 - 20 ans	21 - 25 ans	26 - 30 ans	31 et plus	Total
2.5 Mes formateurs me proposent les façons d'apprendre suivantes:					
. Enoncés théoriques et/ou cours magistraux					
. Proposition d'une bibliographie, (articles, revues, livres, etc...) sur le sujet					
. Démonstration en atelier et/ou en classe					
. L'exécution de travaux pratiques en atelier					
. La présentation de films et de vidéos documentaires sur le sujet					
. En faisant circuler le matériel de l'un à l'autre pour me donner l'occasion de bien le voir, l'observer, le toucher, le sentir, etc.					
. Me laisser me débrouiller avec le matériel et intervenir à l'occasion de besoins, de questions					
. Autres ( ) _____					
2.6 Situations que j'aime le moins:					
. Enoncés théoriques et/ou cours magistraux					
. Proposition d'une bibliographie (articles, revues, livres, etc...) sur le sujet					

	16 - 20 ans	21 - 25 ans	26 - 30 ans	31 et plus	Total
2.6/(suite)					
. Démonstration en atelier et/ou en classe					
. L'exécution de travaux pratiques en atelier					
. La présentation de films et de vidéos documentaires sur le sujet					
. En faisant circuler le matériel de l'un à l'autre pour me donner l'occasion de bien le voir, l'observer, le toucher, le sentir, etc.					
. Me laisser me débrouiller avec le matériel et intervenir à l'occasion de besoins, de questions					
. Autres ( ) _____					
2.7 Situations que j'aime le plus:					
. Enoncés théoriques...					
. Proposition d'une bibliographie...					
. Démonstration en atelier...					
. Exécution de travaux pratiques...					
. Présentation de films, vidéos...					
. Donner l'occasion de toucher, de voir, sentir...					
. Intervenir à l'occasion de besoins, de questions...					
. Autres ( ) _____					

	16 - 20 ans	21 - 25 ans	26 - 30 ans	31 et plus	Total
3.0 LÀ OÙ JE ME SENTIRAIS LE PLUS A L'AISE.					
3.1 Situations d'apprentissage					
a) Faire une démonstration de mon savoir faire					
Me faire faire une démonstration par le professeur					
Me faire faire une démonstration par un autre étudiant					
b) Présenter oralement au professeur ce que je sais					
Présenter oralement aux autres étudiants ce que je sais					
Présentation orale par le professeur de la matière					
Présentation orale par d'autres étudiants de la matière					
c) M'organiser des visites industrielles					
Le professeur m'organise des visites industrielles					
Aller avec d'autres étudiants voir ailleurs					
d) Travailler de mes mains et étudier seul					
Travailler de mes mains et étudier avec mes confrères					
Travailler de mes mains et étudier en présence du professeur					
Autres ( )					

	16 - 20 ans	21 - 25 ans	26 - 30 ans	31 et plus	Total
3.2 Méthodes d'apprentissage					
a) J'aime expérimenter, faire des essais, tâtonner...					
b) J'aime lire sur le sujet...					
c) J'aime voir "la chose" en atelier...					
d) J'aime fonctionner par projet à réaliser					
e) J'aime résoudre un "trouble concret"					
f) J'aime imaginer des solutions sans les essayer...					
g) J'aime regarder le professeur faire une démonstration et l'imiter					
h) J'aime essayer, y aller librement					
i) Obtenir par cours magistral la matière et découvrir les applications pratiques, seul					
j) J'aime que le professeur me donne la matière par cours magistral et me donne des applications					
Autres ( )					
3.3 Activités d'apprentissage					
a) J'aime manipuler des outils, matériaux, pièces					
b) J'aime écouter les bruits, les sons...					
c) J'aime sentir lorsque c'est possible					

	16 - 20 ans	21 - 25 ans	26 - 30 ans	31 et plus	Total
3.3/(suite)					
d) J'aime goûter lorsque c'est possible					
e) J'aime comparer une situation avec d'autres semblables					
f) J'aime classifier, catégoriser l'information reçue					
g) J'aime définir clairement les notions importantes					
h) J'aime voir la différence entre deux notions théoriques semblables, deux outils, deux pièces...					
i) J'aime évaluer par moi-même mon rendement					
j) J'aime que d'autres étudiants participent avec moi à mon évaluation					
k) J'aime que le formateur évalue mon rendement					
l) J'aime faire des résumés écrits de mes notes de cours					
m) J'aime résumer oralement ce que j'ai retenu d'un cours					
n) J'aime faire des présentations orales en classe					
o) J'aime faire des travaux écrits					
p) J'aime faire un dessin, un montage audio-visuel					
q) J'aime fabriquer des graphiques pour présenter quelque chose					

	16 - 20 ans	21 - 25 ans	26 - 30 ans	31 et plus	Total
3.3/(suite)					
r) J'aime monter la pièce pour m'aider à comprendre					
s) J'aime lire des documents sur le métier					
Autres ( )					
4.0 CE QUE J'ATTENDS DE MES FORMATEURS					
. Favorisent le travail pratique en atelier					
. Me fournissent le plus possible de documentation et d'information relativement à la matière					
. Ajoutent la compréhension au plan des règles du jeu, à ce que j'exécute déjà comme métier					
. Me fassent part et profiter de leur expérience					
. Favorisent le travail d'équipe					
. Respectent mon expérience et s'en servent comme point de départ					
. Connaissent bien mon dossier, mes antécédants et qu'ils s'adaptent à moi, à mes besoins					
. Collent bien à mon milieu de travail, à mes préoccupations					
. S'attardent à me divulguer des conseils pratiques					

	16 - 20 ans	21 - 25 ans	26 - 30 ans	31 et plus	Total
4.0/(suite)					
. Se concentrent dans un enseignement plutôt pratique, étude de cas partiques					
. Me dépannent à l'occasion					
. Autres ( ) _____					
5.0 J'AIMERAIS ETRE EVALUE...					
. Suite à un examen et/ou test oral appliqué par le professeur					
. Suite à un examen et/ou test écrit appliqué par le professeur à la classe					
. Suite à un examen mixte, partie orale, partie écrite					
. Suite à un examen mixte en 3 parties, oral, écrit, pratique					
. Suite à la compilation de tous mes travaux pratiques et d'un examen oral ou écrit appliqué par le professeur					
. Suite à une mise en situation, dans laquelle j'ai à résoudre un cas pratique					
. Suite à une évaluation personnelle, que j'effectue et que je vérifie et complète à l'aide d'une rencontre avec le professeur					
. Suite à l'exécution d'une démonstration devant le professeur et les étudiants et l'évaluation de tous					
. Sur la présentation d'un produit fini					
. Autres ( ) _____					

ANNEXE D

"LES FACONS D'APPRENDRE DES ETUDIANTS EN F.P."

GRILLE SYNTHESE / PORTRAIT DE LA SITUATION

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

"LES FACONS D'APPRENDRE DES ETUDIANTS EN F.P."
(GRILLE SYNTHESE / PORTRAIT DE LA SITUATION)

But: Identifier les façons d'apprendre des étudiants.

En connaissant:
- Qui il est.
- Ses attentes.
- Son mode de fonctionnement.

Par: A. Yves Guertin
Equipe d'aide au développement
Service de recherche et de développement

Montréal: novembre 1980

"FACONS D'APPRENDRE DES ETUDIANTS EN F.P."
(GRILLE SYNTHESE / PORTRAIT DE LA SITUATION)

L'ETUDIANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE

	Nbre	CONCENTRATION MAXIMALE (plus grand nombre)	Nbre	CONCENTRATION MINIMALE (plus petit nombre)
■ SON IDENTIFICATION				
• Son groupe d'âge		(catégorie groupe d'âge)		(catégorie groupe d'âge)
• Sa scolarité		c.f. niveau 1.1		c.f. niveau 1.1
• Son origine sociale (profession du père)		c.f. catégorie 1.2		c.f. catégorie 1.2
• Son expérience en regard du programme		c.f. catégorie 2.2		c.f. catégorie 2.2
• Son inscription (le pourquoi, la raison ...)		c.f. catégorie 2.1		c.f. catégorie 2.1
■ SES ATTENTES FACE AU COURS ET LA REALITE DU COURS				
• Son attente face au cours . il aimerait mieux apprendre		c.f. catégorie 2.4		c.f. catégorie 2.4
• La réalité offerte... . les propositions des formateurs		c.f. catégorie 2.5		c.f. catégorie 2.5

■ SON MODE FONCTIONNEMENT

• Ses goûts quant aux façons d'apprendre . ce qu'il aime le moins	c.f. catégorie 2.6	c.f. catégorie 2.6
. ce qu'il aime le plus	c.f. catégorie 2.7	c.f. catégorie 2.7
• Son aisance opérationnelle . les situations d'apprentissage où je suis le plus à l'aise a) la démonstration	c.f. catégorie 3.1 a)	c.f. catégorie 3.1 a)
b) le cours magistral/l'énoncé théorique	c.f. catégorie 3.1 b)	c.f. catégorie 3.1 b)
c) les visites industrielles	c.f. catégorie 3.1 c)	c.f. catégorie 3.1 c)
d) Travail individuel/travail d'équipe	c.f. catégorie 3.1 d)	c.f. catégorie 3.1 d)
• Les méthodes d'apprentissage où je suis le plus à l'aise . les méthodes d'apprentissage	c.f. catégorie 3.2	c.f. catégorie 3.2
• Les activités d'apprentissage où je suis le plus à l'aise . les activités d'apprentissage	c.f. catégorie 3.3	c.f. catégorie 3.3

SES ATTENTES PEDAGOGIQUES

• Les méthodes et/ou moyens d'apprentissage		c.f. catégorie 4.0		c.f. catégorie 4.0
• L'évaluation de son apprentissage		c.f. catégorie 5.0		c.f. catégorie 5.0

ANNEXE E

"STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT DES FORMATEURS EN F.P."

GRILLE DE COMPILATION DES DONNEES

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

"STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DES FORMATEURS EN F.P."
(GRILLE DE COMPILATION DES DONNEES)

But: Etablir le portrait d'un professeur en F.P.

- Qui il est?
- Quelle est sa motivation?
- Quelle est sa perception de l'étudiant?
- Quelle est sa méthode de travail?
- Quelles sont ses pratiques pédagogiques?
- Quelle est sa façon d'apprendre?
- Quelles sont la prospective et la réalité de son enseignement?

Par: A.-Yves Guertin
Equipe d'aide au développement
Service de recherche et de développement

Montréal: novembre 1980

"STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DES FORMATEURS EN F.P."

(GRILLE DE COMPILATION DES DONNEES)

VARIABLES CARACTERISTIQUES / SON STATUT D'ENSEIGNANT		PERMANENT A L'EDUCATION AUX ADULTES	OCCASIONNEL A L'E.A. (temps partagé)		TOTAL
			ENS. REGULIER	DANS L'INDUSTRIE	
1.0 IDENTIFICATION-	Nombre d'enseignants				
1.1 Son sexe:	Homme				
	Femme				
1.2 Son âge:	(21 - 30)				
	(31 - 40)				
	(41 - 50)				
	(51 - 60)				
1.3 Son expérience: (en années)	. Enseignement				
	. Pratique				
1.4 Sa formation:	. Primaire				
	. Secondaire				
	. Collégial				
. Universitaire:	. Certificat				
	. Baccalauréat				
	. Bac. spécialisé				
	. Maîtrise				
	. Doctorat				

VARIABLES CARACTERISTIQUES / SON STATUT D'ENSEIGNANT		PERMANENT A L'EDUCATION AUX ADULTES	OCCASIONNEL A L'E.A. (temps partagé)		TOTA
			ENS. REGULIER	DANS L'INDUSTRIE	
1.5 Son statut d'autorisation d'enseigner:	. Permanent				
	. Provisoire				
1.6 Sa localisation au plan du travail:	. Seulement à la C.S.				
	. Egalement ailleurs qu'à la C.S.				

■ NOM DE LA COMMISSION SCOLAIRE: _____

SON STATUT D'ENSEIGNANT / VARIABLES CARACTERISTIQUES	PERMANENT A L'EDUCATION AUX ADULTES	OCCASIONNEL A L'E.A. (temps partagé)		TOTAL
		ENS. REGULIER	DANS L'INDUSTRIE	
2.0 RENSEIGNEMENTS GENERAUX				
2.1 Sa motivation . Par influence familiale (un membre de ma famille y était déjà...)				
. Par goût pour l'étude, la réflexion				
. Enseigner, c'est la meilleure façon d'apprendre				
. Par aptitude à la communication, à la discussion				
. Par désir d'aider et de soutenir les autres dans leurs réalisations...				
. Par amour de la jeunesse et des autres				
. Pour obtenir un emploi stable				
. Pour obtenir un statut social				
. Par désir de communiquer, de partager mon expérience, ma façon de voir et de faire avec d'autres				
. Par désir de vivre une expérience				
. Par désir de vivre une expérience différente que celle de l'industrie, par exemple				

SON STATUT D'ENSEIGNANT / VARIABLES CARACTERISTIQUES	PERMANENT A L'EDUCATION AUX ADULTES	OCCASIONNEL A L'E.A. (temps partagé)		TOTAL
		ENS. REGULIER	DANS L'INDUSTRIE	
2.1/(suite)				
. Par amour du public				
. Autres _____				
2.2 Sa perception de l'étudiant				
. Quelqu'un qui a abandonné ses études, son cours régulier...				
. Quelqu'un qui est sans emploi et veut s'occuper (et/ou passer le temps)				
. Quelqu'un qui est sans emploi mais veut se réorienter, il explore...				
. Quelqu'un que le centre de Main d'oeuvre oblige à s'inscrire				
. Quelqu'un qui vient se perfectionner dans le métier qu'il pratique déjà				
. Quelqu'un qui ne connaît rien du métier				
. Quelqu'un qui connaît le métier... mais c'est tout croche				
. Quelqu'un qui veut changer de métier				
. Quelqu'un qui a plutôt le sens pratique				
. Quelqu'un qui veut apprendre tout en travaillant				

SON STATUT D'ENSEIGNANT / VARIABLES CARACTERISTIQUES	PERMANENT A L'EDUCATION AUX ADULTES	OCCASIONNEL A L'E.A. (temps partagé)		TOTAL
		ENS. REGULIER	DANS L'INDUSTRIE	
2.2/(suite)				
. Quelqu'un qui recherche l'apprentissage pratique				
. Quelqu'un qui désire voir confirmer sa connaissance pratique par un enseignement théorique				
. Autres _____				
2.3 Sa méthode de travail (préparation				
. Déterminer et/ou définir les objectifs à atteindre				
. Rechercher des activités permettant d'atteindre les objectifs fixés				
. Décrire, préciser les différentes phases des activités				
. Préparer des exercices, des travaux, des mises en situation				
. Choisir le matériel didactique approprié (revues, livres, photos, etc.)				
. Se documenter sur le sujet à traiter (articles, livres, visionnements, etc.)				
. Préparer une approche, (questions, situation) pour découvrir ce que connaissent les étudiants et partir de là				

VARIABLES CARACTERISTIQUES / SON STATUT D'ENSEIGNANT	PERMANENT A L'EDUCATION AUX ADULTES	OCCASIONNEL A L'E.A. (temps partagé)		TOTAL
		ENS. REGULIER	DANS L'INDUSTRIE	
2.3/(suite)				
. Chercher surtout un déclencheur qui va ouvrir la discussion sur le sujet et favoriser la participation				
. Définir les moyens d'évaluer les résultats et les performances				
. Autres _____				
2.4 Ses pratiques d'évaluation				
. Par un examen théorique oral, (vérifie les acquisitions théoriques)				
. Par un examen théorique écrit				
. Par un examen pratique (solutionner un cas)				
. Par un examen théorique et pratique (vérifie l'acquisition des théories et l'aptitude à l'application pratique)				
. Par la réalisation d'un produit par l'étudiant (évaluation sur un produit fini)				
. Par la compilation des résultats obtenus en travaux pratiques et travaux d'atelier				
. Autres _____				

VARIABLES CARACTERISTIQUES / SON STATUT D'ENSEIGNANT	PERMANENT A L'EDUCATION AUX ADULTES	OCCASIONNEL A L'E.A. (temps partagé)		TOTA.
		ENS. RÉGULIER	DANS L'INDUSTRIE	
2.5 Sa façon d'apprendre				
. Ecouter, suivre des cours magistraux, de conseils d'un maître...				
. Voir, observer l'exécution d'une démonstration par un maître				
. Lire la théorie et pratiquer en atelier				
. Vivre des cas pratiques seulement				
. En réalisant carrément le produit (sur la job)				
. Questionner suite à un ou des problèmes rencontrés				
. Ecouter la théorie d'un maître et pratiquer ensuite				
. Partir de mon besoin, résoudre mon ou mes problèmes				
. Pratiquer en atelier et compter sur l'aide de quelqu'un, à l'occasion, pour me dépanner				
. Travailler en équipe avec un individu compétent en la matière				
. Autres _____				

SON STATUT D'ENSEIGNANT / VARIABLES CARACTERISTIQUES	PERMANENT A L'EDUCATION AUX ADULTES		OCCASIONNEL A L'E.A. (temps partagé)				TOTAL
			ENS. REGULIER		DANS L'INDUSTRIE		
	MAITRISE	UTILISATION	MAITRISE	UTILISATION	MAITRISE	UTILISATION	TOTAL
3.0 SA FACON D'ENSEIGNER							
. L'exposé magistral							
. Le séminaire							
. L'atelier							
. Le tutorat							
. L'exposé multi-média							
. L'enseignement programmé							
. L'audio-tutorat							
. L'enseignement par contrats							
. L'étude de cas (sur papier)							
. Le micro-enseignement							
. L'enseignement assisté ou géré par ordinateur							
. La simulation							
. Les jeux éducatifs							
. Le team-teaching							
. Autres _____ _____							

SON STATUT D'ENSEIGNANT / VARIABLES CARACTERISTIQUES	PERMANENT A L'EDUCATION AUX ADULTES	OCCASIONNEL A L'E.A. (temps partagé)		TOTAL
		ENS. REGULIER	DANS L'INDUSTRIE	
PROSPECTIVE ET REALITE DE SON ENSEIGNEMENT				
4.0 LA FACON DONT J'AIMERAIS QUE MES ETUDIANTS APPRENNENT				
. De façon théorique (exposé, démonstration)				
. De façon pratique (solution de cas)				
. De façon, à la fois théorique et pratique (exposé et atelier)				
. De façon individuelle, (chacun chemine et a recours aux ressources mises à sa disposition)				
. La solution de vrais cas en atelier et/ou la production d'un produit				
. Autres _____				
5.0 MA FACON DE FAIRE ACTUELLEMENT				
. Exposé magistral, exercices et applications en atelier				
. Exposés magistraux seulement				
. Exposés magistraux et démonstrations				
. Travaux pratiques en atelier, seulement				

SON STATUT D'ENSEIGNANT / VARIABLES CARACTERISTIQUES	PERMANENT A L'EDUCATION AUX ADULTES	OCCASIONNEL A L'E.A. (temps partagé)		TOTAL
		ENS. REGULIER	DANS L'INDUSTRIE	
5.0/(suite)				
. Analyse des besoins du groupe et réponses pratiques aux besoins identifiés				
. Laisser agir et répondre à l'occasion des besoins signifiés				
. Susciter l'intérêt pour une chose, par un déclencheur, une mise en situation et alimenter ensuite.				
. Autres _____ _____ _____ _____				

ANNEXE F

"STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DES FORMATEURS EN F.P."

SYNTHESE DE LA CUEILLETTE DES DONNEES

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

"STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DES FORMATEURS EN F.P."
(SYNTHESE DE LA CUEILLETTE DES DONNEES)

Par: A.-Yves Guertin
Equipe d'aide au
développement
Service de recherche
et de développement

Montréal: novembre 1980

"STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DES FORMATEURS EN F.P."

(SYNTHESE DE LA CUEILLETTE DES DONNEES)

	PROFESSEUR I	PROFESSEUR II	PROFESSEUR III
1. C'EST QUI?			
. Son âge	c.f. catégorie 1.2	c.f. catégorie 1.2	c.f. catégorie 1.2
. Sa formation	c.f. catégorie 1.4	c.f. catégorie 1.4	c.f. catégorie 1.4
. Son expérience (Années)	Enseignement / Pratique c.f. catégorie 1.3	Enseignement / Pratique c.f. catégorie 1.3	Enseignement / Pratique c.f. catégorie 1.3
2. SA MOTIVATION			
. Sa raison d'être dans l'enseignement	c.f. catégorie 2.1	c.f. catégorie 2.1	c.f. catégorie 2.1
3. SA PERCEPTION DE L'ETUDIANT			
. Pour lui l'étudiant c'est...	c.f. catégorie 2.2	c.f. catégorie 2.2	c.f. catégorie 2.2
4. SA METHODE DE TRAVAIL			
. Sa préparation au cours...	c.f. catégorie 2.3	c.f. catégorie 2.3	c.f. catégorie 2.3
5. SES PRATIQUES D'EVALUATION			
. Comment il évalue ses étudiants	c.f. catégorie 2.4	c.f. catégorie 2.4	c.f. catégorie 2.4
6. SA FACON D'APPRENDRE			
. Comment "lui" il apprend...	c.f. catégorie 2.5	c.f. catégorie 2.5	c.f. catégorie 2.5
7. SA FACON D'ENSEIGNER			
- "Comment il enseigne" - "Il se situe où dans les modes d'enseignement?"	c.f. catégorie 3.0	c.f. catégorie 3.0	c.f. catégorie 3.0

	PROFESSEUR I	PROFESSEUR II	PROFESSEUR III
8. SA PROSPECTIVE - Comment il aimerait que ça se passe...	c.f. catégorie 4.0	c.f. catégorie 4.0	c.f. catégorie 4.0
9. SA RÉALITÉ D'ENSEIGNEMENT - "Ce qu'il fait..."	c.f. catégorie 5.0	c.f. catégorie 5.0	c.f. catégorie 5.0

ANNEXE G

DYNAMIQUE DE LA STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT DES FORMATEURS EN F.P.

" Stratégies d'enseignement des formateurs en F.P. "

Portrait Local

■ Le formateur en F.P.

- Sa façon d'apprendre 2.5
- Sa perception de l'étudiant 2.2
- La façon qu'il aimerait... 4.0

■ Sa préparation

- Sa méthode de travail 2.3

■ Son Évaluation

- Ses pratiques d'évaluation 2.4

■ Son enseignement

- Sa façon d'enseigner 3.0

ANNEXE H

DYNAMIQUE DE LA STRATEGIE D'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS EN F.P.

"Façons d'apprendre des étudiants en F.P."

Portrait Local

Comme étudiant,

■ Je me sentirais le plus à l'aise

- dans des situations 3.1
- dans des méthodes 3.2
- dans des activités 3.3

■ J'attends:...

- de mes formateurs 4.0
- de l'évaluation 5.0

■ Je reçois:...

- Ce que les formateurs me proposent. 2.5

- Ce que j'aime le plus 2.4
- Ce que j'aime le moins 2.4

■ Je réagis

ANNEXE I

PROSPECTIVE / SUIVI A L'OPERATION

PROSPECTIVE / SUIVI A L'OPERATION

PROSPECTIVE / SUIVI A L'OPERATION

■ Suite à la prise de connaissance du portrait de l'étudiant en F.P. et de la situation quant à sa façon d'apprendre et de la façon dont les formateurs lui enseignent.

AU PLAN DE L'ETUDIANT	AU PLAN DU FORMATEUR
■ Je retiens quoi?	■ Je retiens quoi?
■ Je réagis... et je fais quoi?	
• A court terme: (immédiatement)	
• A moyen terme: (avant la fin de l'année)	
• A long terme:	

SIGNATURE: _____ DATE (____ / ____ / ____)
année mois jour